



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

ANALU CRUZ SOUZA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO E ENSINO FUNDAMENTAL DO
MUNICÍPIO DE CRUZ DAS ALMAS-BA.**

CRUZ DAS ALMAS – BA

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO E ENSINO FUNDAMENTAL DO
MUNICÍPIO DE CRUZ DAS ALMAS-BA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

Orientador Professor Ms Pedro Melo.

ANALU CRUZ SOUZA

CRUZ DAS ALMAS- BA

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO E ENSINO FUNDAMENTAL DO
MUNICÍPIO DE CRUZ DAS ALMAS-BA.**

Monografia defendida e aprovada pela banca examinadora

Aprovado em 21/05/2015

EXAMINADORES:

Prof (a) Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano (UEFS)

Prof (a) Prof. Dr. Renato de Almeida (UFRB)

Prof (a) Prof. Msc. Pedro Nascimento Melo (Orientador)

ANALU CRUZ SOUZA

CRUZ DAS ALMAS- BA

2015

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de registrar todo meu sentimento de GRATIDÃO primeiramente a Deus, Pai Criador pelo sopro de Vida. Aos Espíritos Amigos de longas caminhadas....Meus sentimentos de gratidão também para os meus pais e irmão de sangue e de Espírito, aos amigos queridos que percorreram comigo nessa caminhada no Curso de Licenciatura em Biologia, a Família PET Socioambientais, e o Tutor Jesus Mendes pelo acolhimento e companhia nos momentos de aprendizagens acadêmicas, a Família da Residência Universitária Trio Elétrico, a Família RU (Restaurante Universitário), a Família construída e conquistada do Templo Verde. Meus especiais agradecimentos ao Professor Dr Marcos Teixeira primeiro Tutor do PET Socioambientais, ao qual faço e fiz parte nesses anos de pesquisa acadêmica. Aprendi com você muitos ensinamentos, lições de vida e os primeiros passos rumo à Educação Ambiental, Ciência que adotei para minha vida. Quero agradecer também ao meu Orientador nesse trabalho de pesquisa Professor Mestre (em todos os sentidos) Pedro Melo pela paciência, dedicação e ensinamentos na realização desse trabalho, muito obrigada por seu selo comigo e esse trabalho. Por fim, o que fica é ainda uma longa caminhada nesse percurso escolhido pela Educação Ambiental.

RESUMO

Na década de 90 a Educação Ambiental ganhou visibilidade no Brasil. Essa visibilidade só foi possível após lutas dos ambientalistas para políticas públicas nesse setor. No país o ápice do reconhecimento da importância da Educação Ambiental veio com a promulgação da Lei 9.795, em 27 de abril de 1999, quando se instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Essa lei declarou que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. O objetivo desse trabalho é investigar concepções e práticas de Educação Ambiental em escolas de Cruz das Almas. A metodologia abordada neste trabalho tem caráter qualitativo do tipo etnográfico. Foi realizada em quatro escolas no município de Cruz das Almas-Ba, foram aplicados dezenove questionários aos professores educadores participantes das disciplinas de Ciências Naturais, Biologia e outras áreas do saber. Com relação, a formação dos professores na área da Educação Ambiental, o resultado mostrou-se no valor de 31%. A compreensão dos professores do que seja educação ambiental se expressam nas categorias a seguir: conservacionista/recursista; científica e crítica. Para alguns docentes o objetivo da EA é conscientizar para a preservação do ambiente. Muitos responderam esperar dos alunos uma mudança de comportamento para com o meio ambiente. Muitas escolas ainda tem uma oferta de EA baixa. Isso ocorre através de projetos e debates em sala de aula. Conclui-se que muitos professores ainda têm uma visão conservadora da EA e que é preciso avançar no sentido crítico da crise ambiental instalada em nossa sociedade. Ainda tem muito por promover a AE nas escolas para que os sujeitos sociais desse espaço despertem uma consciência ambiental compatível com as reais condições ambientais do meio em que se vive.

PALAVRAS-CHAVES: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PERCEPÇÃO, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, INJUSTIÇA SOCIAL.

ABSTRACT

It is possible to say that environmental education won visibility on the 90's, in Brazil. This visibility only was conceivable after several environmental "battles" for public policies in this sector. In the country, the summit of recognition of the relevance of environmental education came with promulgation of the Law 9.795, in April 27th, 1999, by the time of the forthcoming of the Environmental Education National Policy. That law stated that environmental education is an essential and robust component of the national education, presented solidly in all levels of the educational process, formally, as well as not formally. This project aimed to investigate the concepts and practices of environmental education in Cruz das Almas' school system, in Bahia, Brazil. The methodology used in this work has a qualitative and ethnographic character. Nineteen questionnaires were applied in four different schools in the municipality of Cruz das Almas, Bahia, focusing on natural and biological sciences' teachers, among other areas of knowledge. In relation to teachers' formation on environmental education area, results showed 31% with some formal experience in this science. In addition, teachers' comprehension of what environmental education is, are expressed within the following categories: conservationist, critical and scientific category. For some professors, the environmental education main objective is to create the conscientiousness for environmental preservation. Many of them want a change of behavior toward environment from their student. Many schools still has few environmental activities ongoing. Most of them occurs through projects and debates in the classroom. It is possible to conclude that many teachers still has a conservative vision of environmental education concept and that it is necessary to advance toward the critical sense of the environmental crises installed in our society. Yet, there is a lot of space to promote that concept in schools in order to allow the social subjects to awake for an environmental consciousness, all compatible with the real environmental condition where they live.

Keywords: ENVIRONMENTAL EDUCATION – PERCEPTION – SUSTAINABLE DEVELOPMENT – SOCIAL UNJUSTICE

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO.....	06
CAPÍTULO 2- EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	12
2.1- DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA.....	18
2.2- SUSTENTABILIDADE DO MEIO AMBIENTE.....	23
2.2.1- JUSTIÇA AMBIENTAL.....	26
CAPÍTULO 3- MÉTODO.....	29
3.1- PESQUISA QUALITATIVA.....	29
3.2- CAMPO/SUJEITO.....	31
3.3- PERCURSO METODOLÓGICO.....	31
3.4- PLANO DE ANÁLISE.....	32
CAPÍTULO 4- RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	34
4.1- Projeto Político Pedagógico: Suas Concepções de Educação e a Transversalidade do Meio Ambiente.....	34
4.2- Retrato da Concepção de Educação Ambiental.....	42
CAPÍTULO 5- CONCLUSÃO.....	65
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICES.....	73

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A história da Educação Ambiental surgiu nas lutas dos movimentos sociais e ecologistas na década de 60 com o movimento ambientalista. A preocupação com o meio ambiente intensificou-se com a publicação do livro, em 1962, *Primavera Silenciosa* de Rachel Carson. Este livro abordou os principais problemas causados pelo uso excessivo de pesticidas, inseticidas sintéticos, a consequente perda da qualidade de vida, a ação de artificializar o meio ambiente e o uso indiscriminado de seus recursos. O mesmo também inaugurou a socialização do debate ambiental, atingindo grande público nos países industrializados e produzindo discussões sobre a necessidade de se reverter o quadro de consumo, poluição e degradação dos padrões saudáveis de vida.

A partir desse marco desencadeou-se uma série de eventos direcionados às questões ambientais no intuito de preservar os recursos naturais e por consequência um desenvolvimento socioeconômico sustentável. Em 1968 realizou-se em Roma uma reunião de pesquisadores dos países industrializados para discutir-se o consumo e as reservas de recursos naturais não-renováveis e o crescimento da população mundial. No texto, resultante do encontro, *Os Limites do Crescimento* fez-se um relato a respeito das questões ambientais e dos limites para o desenvolvimento humano. O mesmo contém um amplo estudo sobre o consumo e as reservas dos recursos minerais e naturais e os limites de suporte ambiental do planeta.

As conclusões do Clube de Roma deixaram clara a necessidade urgente de se buscar meios para a conservação dos recursos naturais e controlar o crescimento da população, além de se investir numa mudança radical na mentalidade de consumo e procriação. [...] Essas conclusões foram alvos de muitas críticas, principalmente dos latino-americanos, que liam nas entrelinhas desse livro a indicação de que, para se conservar o padrão de consumo dos países industrializados, era necessário controlar o crescimento da população nos países pobres (REIGOTA, 2009, p. 23).

Entre as décadas de 80 e 90 aconteceram alguns importantes eventos voltados para a temática ambiental com repercussão mundial, entre eles, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou em 1972, Estocolmo, Suécia, a primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano. Discutiu-se principalmente, nessa conferência, sobre a poluição ocasionada pelas indústrias. O Brasil e a Índia, que viviam na ocasião o “milagre econômico”, defenderam a ideia de que a “poluição é o preço que se paga pelo progresso” (REIGOTA, 2009 p. 23).

Em 1987, em Moscou capital russa, aconteceu o Segundo Congresso Mundial de Educação Ambiental. Em 1988 ocorreu em Tbilisi a Primeira Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, na qual houve a reafirmação dos princípios, importância e a necessidade de pesquisa e formação em Educação Ambiental.

No Brasil, o principal evento para essa temática foi o I Fórum de Educação Ambiental, na década de 80, o qual teve a característica de aglutinar as mais diversas concepções ambientalistas e os mais variados princípios ou ideias sobre educação ambiental. No ano de 1992, no Rio de Janeiro, ocorreu o a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como ECO/ Rio 92. A partir dela, o planeta passou a ser visto de uma maneira diferente. Já não cabia apenas desvendar os limites do crescimento, mas, sim, pensar conjuntamente seres humanos e natureza, pois fazem parte dos mesmos sistemas, existem pelas mesmas razões; porque há uma interdependência inquestionável.

Reigota (2009) destaca que dessa agenda política configurou-se a afirmativa da necessidade da participação e da intervenção dos cidadãos e das cidadãs como protagonistas, deixando de ser mero discurso bem intencionado. O autor continua, nesse sentido, frisando a relevância de formação para os cidadãos, para que os mesmos possam atuar diante dos problemas e desafios ambientais.

Nesse contexto, a educação ambiental adquiriu visibilidade pública, e deixou de ser conhecida e praticada apenas por pequenos grupos de militantes. Foi, portanto, nesse espaço privilegiado, que surgiu e se expandiu a noção de desenvolvimento sustentável para além dos muros da ciência e a importância do envolvimento da sociedade civil na discussão de construção desse modelo sustentável para a sociedade. O documento Agenda XXI, resultante da Rio-92 “contém uma série de indicações aos governos, como promover a educação ambiental e os tratados elaborados pela sociedade civil, como o Tratado sobre a Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis” (REIGOTA, 2009 p. 26).

Na década de 90, no Brasil, os primeiros Fóruns Nacionais de Educação Ambiental, ganhou visibilidade com a criação do ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental. Contudo, essa visibilidade da educação ambiental só foi possível após lutas dos ambientalistas para políticas públicas nesse setor. Reigota (2009) ressalta que antes dos principais eventos que marcaram a história da educação ambiental, pessoas e grupos, principalmente os movimentos sociais e ecologistas, de forma discreta, mas muito ativas, já realizavam ações educativas e pedagógicas próximas do que atualmente se convencionou denominar educação ambiental. No país o ápice do reconhecimento da importância da Educação Ambiental veio

com a promulgação da Lei 9.795, em 27 de abril de 1999, quando se instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Para Saito (2007, p. 47), a implantação dessa Lei:

[...] não significa a sua consolidação ou a assunção de sua centralidade, apenas trata-se do seu reconhecimento político. Menos ainda há consenso sobre sua compreensão, natureza ou princípio.

O Decreto nº 4.281/02 regulamenta a Lei 9.795/99, de acordo com esse decreto, a Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente e a Coordenação-Geral de Educação Ambiental do MEC formam o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, que por medidas de ordem legal, possuem a responsabilidade de coordenar a Política Nacional de EA, (TAMAIIO, 2008). Essa lei declarou que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL1999).

A atual situação de crise socioambiental provocada pelo modelo de produção capitalista que degrada o meio ambiente, ambiente este que é o elo, condição de existência para a humanidade, tem fragilizado-o nos últimos tempos, pela relação de exploração homem pelo homem na sua alienação do trabalho. E aqui é importante salientar que o trabalho é a atividade produtiva do homem, condição natural, porém, o que se questiona é sua exploração exacerbada que tem levado ao esgotamento dos recursos naturais. E assim, é importante situar que a educação ambiental se ocupa em compreender essa crise ambiental e como ela afeta a qualidade de vida humana.

Todo esse processo de institucionalização da EA no país está intimamente relacionado com o movimento ecológico que emergiu a compreensão da crise como uma questão de interesse público, isto é, que afeta a todos e da qual depende o futuro das sociedades. (TAMAIIO 2008, p.24).

A educação ambiental se ocupa com a prática de conscientização, de chamar a atenção para a má distribuição do acesso aos recursos Naturais, assim como ao seu esgotamento, e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas (CARVALHO, 2006). Neste contexto o papel da educação torna-se fundamental. E a escola como espaço formal para promoção crítica da educação deve fomentar debates a cerca de qual modelo de desenvolvimento necessita-se buscar.

A educação ambiental crítica questiona a incredulidade na capacidade de discernimento e intervenção dos indivíduos de forma positiva com relação ao meio ambiente. Busca um conhecimento construído por todos, com a valorização dos saberes populares, propondo alternativas para um crescimento sustentável, sem a exploração exacerbada dos recursos naturais, os quais no atual modelo econômico capitalista atendem as demandas de um

consumo gerador de um processo de intensa degradação ambiental. Enfatiza-se que esta é a corrente de EA defendida no presente estudo.

Duvoisin (2007) tem a educação ambiental como uma necessidade de mudança na maneira do ser humano encarar seu papel no mundo e desenvolver um relacionamento mais harmonioso com a natureza. A autora ainda nos remete aos compromissos firmados com a ‘Agenda 21’ que lembra que a educação ambiental “é indispensável para a modificação de atitudes e para o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a formação de sociedades sustentáveis” (DUVOISIN, 2007, p. 92).

Reigota (2009) faz uma crítica contundente à ideia do aumento da população estar relacionada à escassez dos recursos naturais. Para ele, o real problema ambiental é a concentração de consumo dos recursos naturais e das riquezas, geralmente em países industrializados ricos, provocadas pelo modelo capitalista de desenvolvimento, e não, pelo crescimento da população pobre, geralmente dos países em crescimento econômico. O autor prossegue defendendo a ampliação da distribuição justa e equitativa dos recursos naturais e dos alimentos, bem como, dos bens culturais (educação) necessários para a manutenção da vida com dignidade.

Assim, justifica-se esse trabalho de pesquisa, pois se observa que o homem sustenta a ideia que a Natureza mostra-se inesgotável. Essa cultura de retirada dos bens naturais, sem responsabilidade por seus danos, levou o homem a afastar-se do ambiente tornando-se seu algoz. E para romper com tal atitude humana a educação ainda é o principal viés para esse pleito. Com isso, a educação ambiental deve protagonizar a ligação para um comportamento humano adequado frente a natureza, de respeito ao seu ciclo natural e arguto.

Jacobi et al (2009) alerta para a sociedade de risco que se vive e tem-se construído nos últimos tempos. O autor relata que “a multiplicação dos riscos, em especial os ambientais e tecnológicos de graves consequências, é o elemento-chave para entender as características, os limites e as transformações da nossa modernidade”. E que “a nova realidade globalizada da modernidade gera crescente incerteza, mutabilidade e reflexividade” (JACOBI et al 2009, p. 64). Nesse sentido a escola como fomentadora da educação:

é um espaço privilegiado para estabelecer conexões e informações, como uma das possibilidades para criar condições e alternativas que estimulem os alunos a terem concepções e posturas cidadãs, cientes de suas responsabilidades e, principalmente, perceberem-se como integrantes do meio ambiente (CUBA, 2010, p. 24).

De acordo com Reigota (2009), a educação ambiental deve ser compreendida como educação política, no sentido que ela reivindica e prepara os cidadãos e as cidadãs para exigir

e construir uma sociedade com justiça social, cidadania, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental nos dizem que:

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social BRASIL, (2012).

No seu Título III, onde trata da Organização Curricular, sobre o tema Educação Ambiental (BRASIL 2012, p. 5), no Art. 17 encontra-se o incentivo ao estímulo para o “reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente [...]”, reforçando a necessidade do diálogo entre os saberes populares e o conhecimento científico para a preservação do meio ambiente.

A escola, nesse cenário preocupante de degradação ambiental que vem se instalando no mundo principalmente nas últimas décadas, não ficou de fora da promoção de ações a favor do Meio Ambiente. Tamaio (2008) diz que na escola, essa preocupação gerou uma demanda de atividades. O autor vai mais além:

essas atividades ao serem desenvolvidas pedagogicamente, levam o ‘rotulo’ de educação ambiental, estimulando entre os educadores uma nova perspectiva de construção do conhecimento, atribuindo a essa temática um papel desafiador e gerador de novos paradigmas (TAMAIIO, 2008, p. 14)

Nessa mesma década de 90 o MEC estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, um documento no qual a temática ambiental foi inserida como um conteúdo transversal em todas as disciplinas do currículo escolar (TAMAIIO 2008). O PCNs Brasil, (1999) no seu Artigo 1º estabeleceu que a inserção da EA na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, seja estimulada pela reflexão crítica. Para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes.

No Art. 2º do PCNs define-se o que seja a Educação Ambiental como dimensão da educação. Atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL1999).

A motivação para a realização deste trabalho surgiu nos trabalhos realizados com a temática socioambientais no Pet Socioambientais-UFRB. Bem como, o envolvimento políticos no Movimento Estudantil dessa Universidade, o qual levou o despertar para as questões ambientais, justiça socioambiental através de experiências políticas com os

Movimentos Sociais. E principalmente, a idealização de um Meio Ambiente ecologicamente equilibrado e ambientalmente saudável para todos.

O objetivo desse trabalho é investigar concepções e práticas de Ed. Ambiental em escolas de Cruz das Almas. Pretende-se ainda analisar as ações de Educação Ambiental realizadas na escola pelos docentes; analisar e refletir sobre as práticas educativas na escola e identificar a forma de inserção dos professores nas ações de educação ambiental nas escolas participantes da pesquisa, sob a perspectiva crítica da Educação Ambiental.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

A Constituição Federal, CAPÍTULO VI que trata sobre MEIO AMBIENTE no Art. 225 diz que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

A Educação Ambiental nasceu por uma necessidade de reestruturação dos sistemas de ensino que privilegiam o saber memorizado, a informação, a competição, a profissionalização, a especialização. Como também, por uma necessidade de estancar o caos social e ambiental vigente onde impera a miséria, a fome, a poluição, a destruição, a marginalização.

A tendência ambiental faz a crítica desde a separação do homem da natureza até o modo de vida moderno, ela resgata o significado de natureza, evidenciando a natureza humana e não humana, e a necessidade da educação como cultura política para a paz e solidariedade e para um projeto de sociedade sustentável ecológica. Para esta tendência a educação deve ser voltada para a resolução de problemas socioambientais, que inclui a identificação, a problematização, bem como a resolução e a prevenção dos mesmos (SANTOS, 2007, p. 10).

De acordo com Fernandes et al (2006) muito se falou e vem se falando sobre meio ambiente no Brasil, contudo, ainda “não é tão evidente a correta percepção que os indivíduos demonstram sobre o assunto, especialmente com relação a real dimensão das variáveis ambientais e seus efeitos sobre o ambiente como um todo”.

O valor da pesquisa em percepção ambiental para o planejamento do ambiente foi ressaltada pela UNESCO em 1973. Uma das dificuldades para a proteção dos ambientes naturais está na existência de diferenças nas percepções dos valores e da importância dos mesmos entre os indivíduos de culturas diferentes ou de grupos socioeconômicos que desempenham funções distintas, no plano social, nesses ambientes (FERNANDES ET AL, 2006, p. 16).

O atual modelo de sociedade balizado no consumo explorador dos recursos naturais está atingindo seu máximo de degradação. Para Petersen (2004, p. 38), esse projeto de civilização “fundamentado no ato de acúmulo de riquezas sem considerar os limites naturais e humanos necessários à sua própria reprodução tem levado a uma crise sem precedentes”. O autor prossegue na crítica: “a decorrência imediata desse projeto falido, mas ainda vigente, é o alastramento, o agravamento e a interconexão de males que acompanham a humanidade desde sempre e a instalação de uma crise sistêmica global” (PETERSEN 2004, p. 40).

O interesse econômico forjado acima da preocupação com o Meio Ambiente somado ao crescimento populacional da humanidade resultou em mudanças climáticas e acelerada

degradação ambiental. Dias (2008) nos alerta sobre o desenvolvimento tecnológico e as consequências do mesmo sobre o meio ambiente. O autor diz:

Fantásticos avanços foram verificados em diferentes áreas da ciência, do conhecimento e da tecnologia, porém, concebidas por muitas sem considerar a própria espécie humana e o meio ambiente. Referências a sustentabilidade ou "Desenvolvimento Sustentável" que foi forjado nas últimas décadas do século passado, expressão corriqueira, na moda, utilizada por diversos segmentos da sociedade, deparando-se com os mais diversos conflitos de interesses resultantes do eterno embate entre interesses socioeconômicos, desprovidos da dimensão ambiental, desde a omissão ao meio ambiente das relações contábeis, onde o mercado preocupa-se meramente pela Lei da oferta e demanda. (DIAS, 2008 p.32).

Frente aos desafios ambientais, a educação tem papel fundamental no processo de consciência do uso dos bens naturais. Santos (2010) faz uma reflexão sobre a importância da educação.

O processo da educação, que é histórico, propicia uma determinada forma de compreender o desenvolvimento dos acontecimentos da natureza e das relações sociais. Dessa forma, as pessoas acessam os conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos, que se constituem em patrimônio, produzido e acumulado ao longo da história da humanidade, contribuindo para que o indivíduo se construa como membro da sociedade humana. Assim, a educação é fundamental em qualquer sociedade, porque é por meio dela que as pessoas se apropriam dos conhecimentos produzidos por outras gerações, dos valores, das formas de se organizar, de pensar e de agir no mundo (SANTOS, 2010, p. 20).

A teoria educacional, segundo Freitas (2003, p. 15) formula uma “concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação entre outros aspectos”. Uma teoria pedagógica por oposição trata do “trabalho pedagógico”, formulando princípios norteadores. Dessa forma, inclui a própria didática.

A educação contextualizada segundo Petersen (2004, p. 15) mostra que o:

[...] ponto de partida é a relação homem natureza, onde o homem sempre procurou de certa forma dominar a natureza, e a base para uma educação ambiental sem dúvida é a ruptura desta lógica, perpassando por uma ação social coletiva, a fim de protagonizar um desenvolvimento participativo, que tenha como ponto de partida a dimensão local, pois os sistemas de conhecimento endógenos são portadores, na sua essência da co-evolução social ecológica e cultural.

Nesse sentido, percebe-se a educação como processo dialético. A dialética marxista postula que as leis do pensamento correspondem às leis da realidade. Pois, para Marx e Engels o Método Dialético histórico possibilita compreender a construção histórica do conhecimento, que não é fruto puramente do pensar humano, mas, sim, das relações sociais de produção da existência. E nesse processo dialético de construção do conhecimento ocorrem as contradições, pois está em constante movimento a dialética do conhecimento, por isso existem possibilidades de transformações constantes da realidade, pois nada está parado, nada é dado aos seres humanos, tudo é uma construção histórica e social.

É indispensável segundo Marx, compreender a realidade histórica em suas contradições, para tentar superá-las dialeticamente. “O método dialético busca alcançar o conhecimento da realidade de forma crítica, com o objetivo de contribuir para a sua transformação” (SANTOS et al, 2010, p. 22). E assim, Freire & Shor (2011) elucida a importância da leitura crítica da realidade. A educação tem um papel fundamental na releitura de mundo, leitura crítica da realidade afirmada numa sociedade de classes com graves problemas socioeconômicos, políticos e ambientais.

As tendências educacionais e pedagógicas apareceram historicamente e se sobrepuseram umas as outras, coexistindo e se mesclando a ponto de tornar difícil a identificação de suas características. É interessante observar que as tendências pedagógicas libertárias marcaram uma profunda diferença em relação à pedagogia tradicional. Santos (2007) ressalta que não há registro de tendências que tenham sido extintas. As filosofias iluministas originaram duas tendências pedagógicas: A Tendência redentora e a reprodutivista, enquanto que a filosofia marxista originou a tendência transformadora.

Pode-se dizer que há quatro tendências educacionais filosóficas, que interpretam o sentido da educação na sociedade: educação como redenção, educação como reprodução, a educação como transformação da sociedade, e a tendência ambiental. A tendência ambiental desmembrou-se da transformadora. Necessário é destrinchar suas principais diferenças, pontos de divergências e de convergências.

A educação redentora tem a perspectiva de redimir a sociedade se investir seus esforços nas gerações novas, formando suas mentes e dirigindo suas ações a partir dos ensinamentos. A educação como reprodução da sociedade faz uma crítica à escola como instrumento da sociedade dominante, conduzindo não só à aprendizagem do “saber”, mas também do “saber comportar-se”. A educação como transformação da sociedade, tem por aspecto compreender a educação como intercessão de um projeto social. Ela nem redime e nem mesmo reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade. Seus defensores sabem que um projeto pode ser conservador ou transformador. No entanto, pretendem colocar a educação a serviço da transformação social (Santos 2007).

A tendência ambiental faz a crítica desde a separação do homem da natureza até o modo de vida moderna (SANTOS, 2007). Ela resgata o significado de natureza, evidenciando a natureza humana e não humana, e a necessidade da educação como cultura política para a paz e solidariedade e para um projeto de sociedade sustentável ecológica. Para esta tendência a educação deve ser voltada para a resolução de problemas socioambientais, que inclui a identificação, a problematização, bem como a resolução e a prevenção dos mesmos.

As tendências pedagógicas trazem duas abordagens diferentes: a liberal e a progressista. A doutrina liberal defende a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, desse modo os indivíduos precisam aprender se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. Historicamente a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia evoluiu para a pedagogia renovada. Tal fato não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas convivem na prática escolar (Luckesi, 2005).

A tendência liberal tradicional é caracterizada por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena organização como pessoa. Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O ensino consiste em repassar os conhecimentos, tem caráter verbalista, onde a criança tem a capacidade de assimilação igual a do adulto, porém menos desenvolvidos, assim os programas de ensino são baseados na progressão lógica.

A tendência liberal renovada acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. A escola renovada propõe um ensino que valorize a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade, um ensino centrado no aluno e no grupo. Podemos subdividi-la em tendência liberal renovada diretiva e não diretiva (Luckesi, 2005).

A pedagogia liberal renovada inclui várias correntes: a progressista (baseada na teoria educacional de John Dewey), a não diretiva (inspirada em Carl Rogers), a ativista espiritualista (de orientação católica), a culturalista, a piagnetina, a montessoriana, e outras. Todas de alguma forma ligadas ao movimento da pedagogia ativa, que surgiu como contraposição à pedagogia tradicional (Libaneo, 1994).

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos”, ou seja, de mão de obra para a indústria. Segundo Libaneo (1985), no tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação.

Segundo os pressupostos teóricos dessa tendência a aprendizagem é modificação do desempenho, o aluno é então submetido a um processo de controle do comportamento a fim e ser levado a atingir objetivos previamente estabelecidos, a escola funciona como modeladora

do comportamento humano, o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras (LUCKESI, 2005).

Para a pedagogia progressista a escola é condicionada pelos aspectos sociais, políticos e culturais, mas contraditoriamente existe nela um espaço que aponta a possibilidade de transformação social. A educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social e explicita o papel do sujeito construtor/transformador dessa mesma realidade. Esta pedagogia é utilizada pelos professores como um instrumento de luta ao lado de outras práticas sociais, não tendo como institucionalizar-se numa sociedade capitalista. Pois, designa as tendências que partem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação (LUCKESI, 2005).

A pedagogia progressista divide-se em três tendências: progressista libertária, libertadora e a progressista crítico social dos conteúdos.

A tendência progressista libertária questiona a ordem social existente, preocupa-se com a educação política dos indivíduos e com o desenvolvimento de pessoas mais livres, há uma profunda ligação entre o desenvolvimento humano e os planos de mudança social, defendem a autogestão do indivíduo, onde o mesmo participa de todo o processo que envolve o ensino-aprendizagem, o ensino deve desenvolver todas as possibilidades da criança, sem abandonar nenhum aspecto mental, físico, intelectual ou afetivo. O professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão comum, não sendo confundido como um “modelo”, pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade (LUCKESI, 2005).

A tendência progressista libertadora tem a teoria do conhecimento aplicada à educação, que é sustentada por uma concepção dialética em que o educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica, em um processo de constante aperfeiçoamento. A educação é sempre um ato político. Sendo correspondente a uma educação “problematizadora”, para despertá-lo a consciência, nela é fundamental que o educando se reconheçam como sujeitos históricos sociais capazes de transformar a realidade. Tem como divulgador e inspirador Paulo Freire.

A tendência progressista crítico-social dos conteúdos defende a escola como socializadora dos conhecimentos e saberes universais, a ação educativa pressupõe uma articulação entre o ato político e o ato pedagógico, a intersubjetividade é mediada pela competência do professor em situações objetivas, a integração social é o elemento de compreensão e manutenção na prática social mediada pelo conteúdo. Segundo Libaneo (1994), para essa tendência o que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam postos contra as experiências

sócio culturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos.

No âmbito da educação ambiental abrangem-se outras visões sobre a mesma e seu método pedagógico. Sauv  (2008) relata que quando se trata da abordagem do campo ambiental, apesar da preocupa o comum com o meio ambiente e o reconhecimento do papel central da educa o na rela o com este último, diferentes autores adotam diferentes discursos sobre a EA e propoem diversas maneiras de conceber e de praticar a a o educativa neste campo.

Algumas correntes pedagógicas da EA tem uma tradi o mais antiga e foram dominantes nas primeiras décadas da EA, nos anos 70 e 80, são: naturalista, conservacionista, resolutiva, sist mica, científica, humanista e moral/ tica. Entre as tendências mais recentes estão: holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, ecoeduca o e sustentabilidade. Faz-se importante informar que “embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que as distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos” (SAUVÉ 2008, p. 17).

Na visão de Sauv  (2008) a educa o ambiental crítica tem concep es do meio ambiente como objeto de transforma o e lugar de emancipa o. Objetiva desconstruir as realidades socioambientais visando transformar o que causa problemas. Busca isso através do diálogo, reflexão e na prática. Utiliza estratégias como análise de discurso, estudos de casos, debates e pesquisa-a o.

Para Lima (2009), o que caracteriza e ilumina a educa o ambiental crítica   um conjunto de no es como: “cidadania ambiental, participa o/democracia participativa, interdisciplinaridade, socioambientalismo e sociedade sustentável” (LIMA, 2009 p. 147). A educa o ambiental crítica procura explicar e desmascarar a realidade onde predomina um modelo de desenvolvimento econômico-social poluidor, jogo de interesses e conflitos de classe, padrões culturais e ideológicos da classe dominante, e uma política em defesa do grande capital.

A união do pensamento da ecologia crítica com a educa o resultou numa perspectiva de educa o emancipadora. “As influências críticas de origem marxista chegam   educa o ambiental brasileira por meio da educa o popular, especialmente mediante a reflexão pedagógica e política de nomes como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, entre outros” (LIMA 2009, p. 148).

Nessa busca de respostas teóricas e práticas de enfrentamento da crise ambiental, sempre se colocou a questão de como utilizar a educa o como instrumento para criar e promover valores, ideias, sensibilidades e atitudes favoráveis   preserva o do meio ambiente. Por meio da educa o, tratava-se, então, de estimular uma socializa o pr -ambiente, capaz de explorar suas fun es de reprodu o cultural

naquilo que a herança cultural valoriza: a vida humana, social e natural, e de transformação cultural daqueles aspectos da tradição e a da cultura dominantes que produzem processos de degradação da vida social e ambiental (LIMA, 2009 p. 152).

Por fim, a educação ambiental crítica se expressa confrontando os aspectos sociopolíticos do modelo de desenvolvimento posto, a associação da degradação ambiental com a ordem capitalista. Busca autonomia política, uma sociedade sustentável, principalmente igualdade de direito, e meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado.

2.1 DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

A educação ambiental crítica dialoga muito bem com a educação libertária. Visto que, a mesma, é balizadora do sujeito emancipado com leitura crítica de si mesmo e do mundo onde vive. Paulo Freire foi o educador precursor da educação libertadora, o qual defende uma educação promotora de uma nova sociedade que sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história (FREIRE, 1967).

Freire & Shor (2011) argumentam que a educação é um ato político, sendo assim se posiciona, não é neutra, defende um lado, e como tal, é despertadora da consciência política. “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1967 p. 36). “O processo educativo é um ato político no sentido amplo, isto é, como prática social cuja vocação é a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade”. [...] “O sujeito da ação política é aquele capaz de identificar problemas e participar dos destinos e decisões que afetam seu campo de existência individual e coletivo” (CARVALHO, 2008 p. 186-187).

O pensamento freiriano é inovador por questionar o papel do professor e como o mesmo pode promover a mudança social. A educação é uma ferramenta importante nesse processo de transformação do indivíduo cidadão. É através dela, de acordo com Freire & Shor (2011) que o professor pode reinventar o conhecimento de maneira crítica com os discentes, a partir de sua posição na sociedade. Esse é o objetivo maior da educação libertadora. O ensino libertador não pode ser padronizado. “É uma ação criativa, situada, experimental, que cria as condições para a transformação, testando os meios de transformação” (FREIRE & SHOR, 2011 p. 51).

Freire & Shor (2011) continuam orientando que “a luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança”. Acima de tudo isso, “a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um

processo, ou uma prática em que estimulemos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder”. Que o “educador libertador tem que atentar para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. [...] A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. A crítica da sociedade” (FREIRE & SHOR, 2011 p. 65).

Freire & Shor (2011) afirmam ainda que a educação não criou a base econômica da sociedade. Mas, se compreende que ocorreu o contrário, a base econômica da sociedade capitalista criou o modelo educacional vigente. Um modelo conservador, tradicionalista e que defende os interesses de uma classe dominante, que valoriza uma transmissão de conhecimento, sem uma contextualização social, o que Freire denominou de educação bancária (FREIRE & SHOR, 2011). E esse modelo de educação não é diferente para a educação ambiental. Onde o ensino da Natureza ocorre de forma naturalista, sem uma leitura da realidade ambiental. Sem que, dessa forma, seja percebido o estado de direito dos indivíduos referente ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isso traria infindáveis problemas para os que estão no poder. Mas as autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação. (...) O fato é que as relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias. Isso significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante (FREIRE & SHOR, 2011, p. 66).

Carvalho (2008, p. 75), apresenta outra proposta de educação ambiental orientada na leitura crítica do mundo. “O projeto político- pedagógico de uma EA crítica poderia ser descrito como a formação de um sujeito capaz de ler seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas aí presentes”. Percebe-se que a proposta de educação, a qual o educador ambiental se insere, é o diagnóstico crítico das questões ambientais e comunga muito com a sugestão da educação libertadora freireana.

Ainda na visão de Carvalho (2008, p. 77):

A educação acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana de estar no mundo e participar da vida.

O educador ambiental está envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida, novas compreensões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo. Essa autora lembra que na perspectiva freireana, a experiência do mundo não é

transparente, isto é, não é igual para todos, pois o real não se impõe como algo já dado, mas resulta das relações que cada grupo ou indivíduo estabelecem em seus contextos sociais e culturais. A aprendizagem é um ato criador, mediante o qual se produzem novos sentidos culturais e a autocompreensão do sujeito. A aprendizagem muda o sujeito e seu campo de ação com a conferência da possibilidade de novas leituras do mundo e de si mesmo (CARVALHO, 2008, p. 79).

Segundo Guimarães (2004) a educação é um instrumento de luta e a Teoria Crítica é um espelho para a educação. A abordagem crítica baseia-se no pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Mas o inverso disso, esses processos estão sempre profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade. Portanto, o homem social somente é construído no ambiente social. Daí a necessidade, segundo Freire, de humanizar o homem.

Devido às características especificamente humanas torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo (REGO, 2009 p. 58).

A cultura é um fato intrínseco na construção do homem social. O homem social não está separado do processo histórico-cultural que causa seu processo educativo. A educação, como toda ação humana não é neutra, e sendo assim, está inserida no procedimento histórico formativo. Dentre tantos conceitos de cultura existente, Romanelli (2011, p. 20), traz “a cultura como algo muito mais abrangente do que o simples resultado da ação intelectual do homem; ela é o próprio modo de ser humano, o mundo próprio do homem”. A relação indivíduo/sociedade, segundo Vygotsky, ocorre pela interação dialética do homem e seu meio sociocultural. “Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 2009, p. 41).

A partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, a criança incorpora ativamente as formas de comportamentos já consolidadas na experiência humana. A “cultura” pensada por Vygotsky não é algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como um tipo de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (REGO, 2009, p. 55).

A educação libertária não é fechada em si mesmo, um paradigma pedagógico verticalizado. Mas, preza por uma pedagogia aberta, discursiva, horizontes amplos, respeitando as diversidades socioculturais e flexiva a seus vários contextos políticos e socioeconômicos. Constitui-se como mediadora de um novo projeto de sociedade, a qual é livre do patriarcado opressor, do machismo, da homofobia, e de toda forma de opressão.

O que interessa são as conexões entre os diversos saberes, identificar as inúmeras representações sociais, criar diálogos entre elas e, a partir daí, manter a possibilidade delas estarem sempre em construção através da dialogicidade, resistindo à concepções totalizantes a respeito dos mais diversos temas da educação ambiental.(..) Portanto, se são outras culturas escolares que os libertários e os ecologistas radicais buscam, é porque sugerem que devam ser repensados, portanto, os referenciais teóricos hegemônicos. Precisam ser desmoronados, desconstruídos, e propostos a partir de cada singularidade. É por isso que abandonar qualquer pretensão ao discurso único em uma educação ambiental que se proponha como libertária é necessário. (BARCHI, 2009 p. 76-77).

O autor mais adiante completa que a educação ambiental libertária deve estar aberta à crítica reflexiva de suas práticas.

Uma educação que se propõe como ambiental, libertária, e para isso, rizomática e menor, que valorize a singularidade de cada indivíduo envolvido, e, aberta para a multiplicidade, irá exigir a disponibilidade para o diálogo. Se a construção do conhecimento e do currículo nas escolas pretende-se feito a partir da troca e da comunicação entre os mais diversos saberes, é fundamental a noção libertária de dialogicidade que pode ser observada em Paulo Freire (BARCHI, 2009 p. 78).

Por fim, Barchi direciona para uma educação ambiental que se deseja colocar em prática.

Se a educação, ambiental e libertária, propõe a investigação das problemáticas ambientais e globais, ela precisa ter claros objetivos filosóficos e políticos. Se ela propõe ser realizada em um sentido libertário – que irá observar atentamente para a multiplicidade social e para as diferenciações muitas vezes quase díspares dos indivíduos – torna-se necessário a troca de saberes dos atores envolvidos nesse processo (2009, p. 82).

A corroboração que a educação libertária deva promover a mudança social a partir da crítica de suas próprias ações e propondo um ideal novo de sociedade, contrapondo o modelo hegemônico capitalista de educação, veio por meio de Santos (2007, p. 79).

A tarefa dos integrantes da tendência transformadora é justamente a de superar tanto o poder ilusório, característico das teorias não-críticas, como a impotência decorrente das teorias-crítico-reprodutivistas. O que significa criar condições de análise crítica onde tais tendências se instalam, promovendo a transformação ainda que limitada. Desta ação consiste a tendência crítica. Para tanto, importa interpretar a educação como um campo operacional dialético que investe em um ideal (inédito viável) de sociedade. Ela promove a contra-cultura vigente visando a realização desse ideal na prática reflexiva. Esta tendência depende do comprometimento e força de ação dos educadores, que terá como ponto de partida um conjunto de saberes em permanente análise crítica.

O pensamento Freiriano também consiste em afirmar que o ser humano é um ser de relações. A sua capacidade de organizar pensamentos reflexivos, pode renunciar à condição de objeto e exigir ser sujeito, e sujeito de sua própria história. No jogo das relações, o humano

vai consolidando a humanização do mundo por meio da cultura. Fazendo-se criador e recriador, movimenta-se objetivando a compreensão, a razão de ser das coisas, dos seres, dos fatos, dos eventos, dos fenômenos. Por outro lado, é no diálogo que a relação estabelece um intercâmbio significativo, por meio da linguagem que media a relação entre pensamento e mundo.

Importa, contudo, considerar que a educação é um subsistema subordinado e articulado ao macrossistema social, apesar de dotado de particularidades e autonomia relativa. Nesse sentido, as concepções e práticas educacionais se inscrevem e relativamente se subordinam a um contexto histórico mais amplo que condiciona seu caráter e sua direção pedagógica, política e cultural. Isso quer dizer que os debates internos ao campo da educação, como da EA, acompanham e são tributários dos macrodebates sociais, apresentando o mesmo espectro de valores, interesses e ideologias que caracterizam sua diversidade. São esses macrodebates político-ideológicos em torno de modelos concorrentes de sociedade e desenvolvimento que terminam orientando as políticas nos planos educacional, tecnológico, científico, produtivo, trabalhista, entre outros. (...) Ou seja, o processo educativo não é um processo neutro e objetivo, destituído de valores, interesses e ideologias. Ao contrário, é uma construção social repleta de subjetividade, de escolhas valorativas e de vontades políticas dotado de uma especial relevância social por sua capacidade de reproduzir ou transformar a ordem social (LIMA, 2009 p. 152).

Loureiro (2004) reafirma que a educação ambiental incorporada à perspectiva dos sujeitos sociais permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que explicita os problemas estruturais de nossa sociedade, as causas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos e da utilização do patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade em relação a nós. Essencial é deixar claro que o objetivo final dessa prática pedagógica crítica da educação ambiental evidencia-se na emancipação do sujeito e os entendimentos das várias formas de opressão existente, e a tomada da consciência crítica.

Dito isso, podemos afirmar que evidenciamos nosso amadurecimento enquanto cidadãos e ampliamos nossa condição de educadores/educandos quando não coisificamos a realidade (pensando os seres como mercadorias) e agimos conscientemente no próprio movimento contraditório que é a história, em permanente transformação.(...) Educar, nessa perspectiva freireana e demais tendências pedagógicas que dialogam no campo crítico e dialético, é emancipar-se, exercer ativamente a cidadania, construir emocráticamente as alternativas possíveis e desejadas. Isso significa contrapor-se às formas identificadas como educativas que se esgotam ao passar conteúdos vazios de sentido prático e fora de contexto, em afirmar certas condutas normatizadas e padrões culturais a serem seguidos por todos (LOUREIRO 2004, p. 16 e 17).

Na visão de Paulo Freire a educação libertária promove a autonomia do sujeito. A emancipação política do indivíduo permite que o mesmo se posicione contra a corrente de educação favorável ao sistema capitalista que aliena o homem por sua força de trabalho. Freire (1988), diz que é indiscutível que a pretensão de liberdade dos homens se inicia ao resistir a toda forma de alienação ou ao desejo de mantê-los alienados. “A libertação

autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante”. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1988 p.67).

O papel da EA ao transpor para ela o papel da educação geral, que é contribuir para o processo de humanização dos indivíduos no sentido de reequilibrar os processos sociais atuais que têm favorecido a pequenos grupos dominantes um acúmulo de riquezas materiais e culturais em detrimento de uma grande maioria das populações mundiais que vivem na miséria absoluta. Leva-se em conta que esse processo tem de desnudar a “exploração” que se tem praticado nos ambientes culturais e naturais que beneficiam um modelo de desenvolvimento econômico-político- social e ambiental injusto desde a sua origem (SPAZZIANI, 2004 p.42).

Assim, a educação libertária se propõe a ser uma pedagogia que faculta protagonismo a outros mediadores sociais. A valoração e o diálogo entre os saberes é prática constante, possibilitando uma abertura entre as ciências e as transformando em rizomas, criando interfases entre si, redes de saberes. E que essa interlocução de conhecimentos tragam novas possibilidades de existência saudável para a humanidade.

2.2 SUSTENTABILIDADE DO MEIO AMBIENTE

A ideia de progresso ocorreu no homem com o desejo de domínio e controle da natureza. Para Sheldrake (1993), a conquista científica e tecnológica da natureza expressa uma mentalidade de dominação que se intensificou em poder, em grande medida, devido à tecnologia, e que foi amplificada pela crença no progresso ilimitado. O rumo do desenvolvimento começou a ser questionado nos anos 60, tanto pelos novos movimentos sociais quanto por publicações que alertavam para as consequências sociais e ambientais da busca do desenvolvimento a qualquer custo (NEVES et al. 2011).

Almeida (1996) relata que é “dentro do liberalismo que o termo desenvolvimento substitui a noção de progresso, que vigorou de forma dominante até a década de 1930, associada a uma outra ideia de crescimento”. Essa noção de progresso, segundo esse autor, caminha em direção do crescimento e ampliação de conhecimentos. O progresso não era restrito apenas ao campo das ciências, mas, sobretudo, referia-se a melhorias das condições de vida, no sentido das liberdades políticas e do bem-estar econômico (ALMEIDA, 1996 p. 34).

Para esse mesmo autor:

A crise econômica dos países do “Terceiro Mundo”, durante os anos 50 mostrou, assim, que o progresso não era uma *virtude natural* que todos os sistemas econômicos e todas as sociedades humanas possuíam. Na verdade, este termo corresponde a uma situação histórica particular das sociedades industriais. Do mesmo modo, a noção de crescimento é insuficiente para dar conta das transformações estruturais dos sistemas socioeconômicos, pois apenas leva em consideração a produção sob o aspecto *quantitativo* (ALMEIDA, 1996 p. 36).

Autores como Oliveira (2002) traz um debate esclarecedor das diferenças entre crescimento econômico e desenvolvimento. Visto que, esses termos muitas vezes são tratados como sinônimos. O conceito de crescimento econômico como significado de desenvolvimento originou-se na linguagem econômica. “Os economistas veem surgir a necessidade de elaborar um modelo de desenvolvimento que englobe todas as variáveis econômicas e sociais” (OLIVEIRA 2002, p. 39). Para as correntes que encaram o crescimento como sinônimo de desenvolvimento, o mesmo é condição indispensável para o desenvolvimento, mas não é condição suficiente.

Quais os riscos reais que o conceito de desenvolvimento sustentável esconde? Segundo Oliveira (2007), o termo desenvolvimento sustentável ideologicamente foi pensado e formulado antes da ECO-92 (*sic*). Essa verdadeira faceta da ideia de desenvolvimento oculta os interesses capitalistas de mercado das nações mais ricas do mundo, as mesmas precursoras do desenvolvimento a partir da natureza-combustível.

O desenvolvimento sustentável nasceu no âmago do pensamento da classe dominante, e utiliza os pressupostos do conservacionismo juntamente com um ensinamento do universo econômico de gestão de negócios: o Princípio da Precaução. (...) Ou seja, tornou-se necessário, sob o viés hegemônico, cuidar da natureza para evitar seu esgotamento e não prejudicar a continuidade do ritmo capitalista (OLIVEIRA, 2007 p. 39).

Para Barbieri e Silva (2011), a troca da expressão desenvolvimento sustentável pela palavra sustentabilidade não é mera intervenção linguística. A troca de nomenclatura não se reverte em mudança ideológica. Pelo contrário, a mera troca, somente torna firme o posicionamento capitalista à sustentabilidade.

Nessa expressão, desenvolvimento é um substantivo concreto, adjetivado pela palavra sustentável, de modo que o que importa é o desenvolvimento entendido como melhoria da qualidade de vida de todos os humanos, o que significa o provimento de justiça social, obtido de modo que respeite as condições e características do meio ambiente como um legado às futuras gerações para que elas possam prover suas subsistências com qualidade de vida. Sustentabilidade, um substantivo abstrato, já não carrega mais as questões relativas ao desenvolvimento e, entre elas, as ideias de projetos políticos conduzidos pelo interesse público (BARBIERI E SILVA 2011, p. 55).

Ainda na visão de Oliveira (2007), o relatório “Nosso Futuro Comum” sedimentou o desenvolvimento sustentável como uma nova estratégia de desenvolvimento do capitalismo, caracterizando-se como um documento que prega o mercado como gestor do meio ambiente e o Estado como regulador das compensações econômicas. Assim, o livre mercado ou empresariados se encarregam de tutelar a produção de energia limpa, a qual faz parte dos problemas socioambientais na atualidade, através de novas tecnologias, e o Estado não interfere na economia de mercado.

O consumo mais eficiente de energia, a redução de poluição nas escalas global e local e o uso racional de matéria-prima fornecem a chance da criação de novas técnicas mais lucrativas e estimulam transformações econômicas mais virtuosas, em lugar da aceitação sectária dos problemas existentes. A precaução quanto ao fim da natureza combustível sofre então uma mutação, deixando de representar temor e preocupação, e se transforma em aprofundamento de pesquisas científicas, desenvolvimento de novas tecnologias, atualizações administrativas, e por fim, lucros maiores e mais duráveis (OLIVEIRA, 2007 p. 40).

O pensamento do empresariado sobre desenvolvimento sustentável segundo Oliveira (2007) reflete o que o mercado capitalista dissemina: quando afirma, de maneira contundente e direta, que a pedra angular do desenvolvimento sustentável é um sistema de mercados abertos e competitivos em que os preços são fixados de forma a refletir os custos dos recursos ambientais e outros, e que os mercados abertos podem motivar as pessoas para o desenvolvimento sustentável.

O Relatório Brundtland, conhecido no Brasil como ‘Nosso futuro Comum’, texto preparatório para a Conferência Rio-92, traz o conceito de Desenvolvimento Sustentável como “um processo de mudança no qual a exploração de recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional devam estar de acordo com as necessidades atuais e futuras”. Para Almeida (1996), o melhor meio de conquistar o desenvolvimento sustentável é com uma gestão democrática dos recursos naturais, o meio ambiente, com as necessidades dos grupos sociais atendidas. E assim, o desenvolvimento deixa de ter uma direção linear, a marcha de todos numa mesma direção, para buscar um modelo rico em alternativas, capaz de enfrentar com novas soluções a crise social e ambiental. “A preocupação com o desenvolvimento sustentável representa a possibilidade de garantir mudanças sociopolíticas que não comprometam os sistemas ecológicos e sociais que sustentam as comunidades” (JACOBI, 2003, p. 191).

O autor considera também que sustentabilidade:

Implica a prevalência da premissa de que se precisam definir limites às possibilidades de crescimento e delinear um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de corresponsabilidade e de constituição de valores éticos (JACOBI, 2003, p. 195).

Neves et al. (2011), confirma e corrobora com a proposição de que para alcançar o desenvolvimento desejável deve-se instituir outro estilo de vida, onde, o papel da natureza em relação ao desenvolvimento, tenha uma significativa mudança de rumo ao se atribuir centralidade ao ambiente na adjetivação sustentabilidade. “Mais que mero recurso, o ambiente passa a ser incorporado como uma dimensão a ser considerada – e, em muitos casos, privilegiada – quando se propõem modelos de sociedade” (NEVES et al., 2011, p.35).

A ênfase no desenvolvimento deve estar na superação dos déficits sociais, nas necessidades básicas e na alteração de padrões de consumo, principalmente nos países desenvolvidos (JACOBI, 1997, p. 387). Ou seja, a noção de sustentabilidade implica, portanto, uma interação entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a ruptura com o atual padrão de desenvolvimento.

O conceito de Ecodesenvolvimento sinalizava diretamente a necessidade de se instituir outro padrão de relação entre a sociedade e a natureza, no qual a degradação crescente cedesse lugar a práticas fundadas em uma melhor relação com o ambiente (FAVARETO, 2006. P. 20).

Layrargues (1997) elucida a origem do termo ecodesenvolvimento para um estilo de desenvolvimento adaptados às áreas rurais do Terceiro Mundo, baseado na utilização criteriosa dos recursos locais, sem comprometer o esgotamento da natureza, pois nestes locais ainda há a possibilidade de tais sociedades não se engajarem na ilusão do crescimento mimético. O mesmo autor finaliza que na década de 80, houve a apropriação do termo por economistas e o desenvolve conceitualmente, criando um quadro de estratégias ao ecodesenvolvimento. O ecodesenvolvimento se baseia em três pilares: eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica.

A essência da atual sociedade é a incerteza. Seu padrão de desenvolvimento impactante ao ambiente acarreta a risco sem precedentes, sendo assim, a promoção da sustentabilidade ambiental mostra-se inadiável.

2.2.1 Justiça Ambiental

O entendimento de justiça ambiental expresso por Acselrad (2010) exprime um movimento de ressignificação da questão ambiental, resultando de uma apropriação singular da temática do meio ambiente por dinâmicas sociopolíticas tradicionalmente envolvidas com a construção da justiça social. Esse autor traz uma denúncia sobre as causas da injustiça social quando correlaciona a diferença do poder de uso dos recursos naturais entre pobres e ricos com a maior possibilidade de degradação ambiental e quem é mais vulnerável à poluição do ambiente.

Considerando que a injustiça social e a degradação ambiental têm a mesma raiz, haveria que se alterar o modo de distribuição - desigual - de poder sobre os recursos ambientais e retirar dos poderosos a capacidade de transferir os custos ambientais do desenvolvimento para os mais despossuídos. Seu diagnóstico assinala que a desigual exposição aos riscos deve-se ao diferencial de mobilidade entre os grupos sociais: os mais ricos conseguiriam escapar aos riscos e os mais pobres circulariam no interior de um circuito de risco. A estratégia ancorada na noção de justiça ambiental, por sua vez, identifica a desigual exposição ao risco como resultado de uma lógica que faz

que a acumulação de riqueza se realize tendo por base a penalização ambiental dos mais despossuídos. Justiça ambiental é, portanto, uma noção emergente que integra o processo histórico de construção subjetiva da cultura dos direitos (ACSELRAD, 2010 p. 49).

Os diferentes grupos sociais possuem direito e acesso diferenciados sobre os bens e recursos ambientais. Esse cenário divergente ocasiona os conflitos socioambientais. Segundo Carvalho (2008, p. 165), “o motivo central desses conflitos é a tensão entre o caráter público dos bens ambientais e sua disputa por interesses privados”. A autora prossegue elucidando que o caráter público se refere ao sentido de indispensável à vida humana.

[...] Na prática das relações sociais, a dinâmica da acumulação privada gera a distribuição desigual de oportunidades e de condições de vida entre os grupos sociais e se nutre dessa desigualdade. Com os bens ambientais não é diferente (CARVALHO, 2008 p. 166).

Para Acselrad (2010 p. 51), a origem dos desacordos socioambientais acontece quando os desfavorecidos, social e ambiental, fazem denúncias.

Os riscos ambientais, nessa óptica, são diferenciados e desigualmente distribuídos, dada a diferente capacidade de os grupos sociais escaparem aos efeitos das fontes de tais riscos. Ao evidenciar a desigualdade distributiva e os múltiplos sentidos que as sociedades podem atribuir a suas bases materiais, abre-se espaço para a percepção e a denúncia de que o ambiente de certos sujeitos sociais prevaleça sobre o de outros, fazendo surgir o que se veio denominar de conflitos ambientais.

As representações sociais tem um papel importantíssimo na efetivação da justiça ambiental. São elas que fazem pressão social para que as desigualdades sociais e ambientais sejam visualizadas e combatidas. Isso aconteceu nos EUA com uma população negra suburbana na Carolina do Norte em 1982. Pesquisas sobre desigualdade ambiental realizadas nesse país a partir desse evento mostrou que "a composição racial de uma comunidade é a variável mais apta a explicar a existência ou inexistência de depósitos de rejeitos perigosos de origem comercial em uma área" (ACSELRAD, 2002 p. 53). Através de pesquisas como essa de caráter científico chegou-se ao termo racismo ambiental.

O fator raça revelou-se mais fortemente correlacionado à distribuição local dos rejeitos perigosos do que o próprio fator baixa renda. Portanto, embora os fatores raça e classe de renda tenham se mostrado fortemente interligados, a raça revelou-se um indicador mais potente da coincidência entre os locais onde as pessoas vivem e aqueles onde os resíduos tóxicos são depositados. [...]. Ou seja, procurou-se tornar evidente que forças de mercado e práticas discriminatórias das agências governamentais concorriam de forma articulada para a produção das desigualdades ambientais. E que a viabilização da atribuição desigual dos riscos encontra-se na suposta fraqueza política dos grupos sociais residentes nas áreas de destino das instalações perigosas, comunidades ditas "carentes de conhecimento", "sem preocupações ambientais" ou "fáceis de manejar", na expressão dos consultores detentores da ciência da resistência das populações à implantação de fontes de risco (ACSELRAD, 2002 p. 53).

Um exemplo clássico de racismo ambiental em que a população negra resistiu ao processo de poluição ambiental. Esse fato histórico desencadeou inúmeros protestos pelos movimentos ecológicos por justiça ambiental na década de 80.

Na experiência recente, essa noção de justiça surgiu da criatividade estratégica dos movimentos sociais que alteraram a configuração de forças sociais envolvidas nas lutas ambientais e, em determinadas circunstâncias, produziram mudanças no aparelho estatal e regulatório responsável pela proteção ambiental. Mas cabe ressaltar também a defesa dos direitos das populações futuras. E como os representantes do movimento fazem a articulação lógica entre lutas presentes e "direitos futuros"? Propondo a interrupção dos mecanismos de transferência dos custos ambientais do desenvolvimento para os mais pobres. Pois o que esses movimentos tentam mostrar é que, enquanto os males ambientais puderem ser transferidos para os mais pobres, a pressão geral sobre o ambiente não cessará. Fazem assim a ligação entre o discurso genérico sobre o futuro e as condições históricas concretas pelas quais, no presente, se está definindo o futuro. Aí se dá a junção estratégica entre justiça social e proteção ambiental: pela afirmação de que, para barrar a pressão destrutiva sobre o ambiente de todos, é preciso começar protegendo os mais fracos (ACSELRAD, 2010 p. 54).

Outro debate extremamente importante que soma com a discussão de justiça ambiental trazido por Loureiro (2004, p. 15), discorre sobre o conceito de vulnerabilidade ambiental. Esse conceito é trabalhado nas Ciências Sociais, porém, o termo ainda é pouco presente em educação ambiental. O esclarecimento sobre a vulnerabilidade ambiental vem por meio de Acselrad (2006, p.1) que relata que “com a noção de vulnerabilidade procura-se ‘julgar a suscetibilidade’ do grupo a esse agravo, ‘dado certo conjunto de condições intercorrentes’”. Para este mesmo autor a relação de vulnerabilidade é uma noção relativa. Estando associada à exposição aos riscos e designa a maior ou menor susceptibilidade de pessoas, lugares, infraestruturas ou se tornarem menos vulneráveis via mobilidade espacial, influência nos processos decisórios, controle do mercado das localizações, sendo a vulnerabilidade uma construção social em que os grupos sociais convivem com horizontes e expectativas de vida distintas. “Quanto mais estreito for o arco das expectativas, maior a propensão a aceitar condições, em outras circunstâncias, momentos e lugares, inaceitáveis” (ACSELRAD 2006, p. 3).

Portanto, importante observar a quem e qual projeto político de sociedade a denominação desenvolvimento sustentável favorece. Pois, a apresentação da nomenclatura desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade vai está a favor de um modelo socioeconômico, cultural, político de um grupo hegemônico ou contra-hegemônico.

CAPÍTULO 3

MÉTODOS

3.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa tem sua raiz no século XIX quando estudiosos na área de Ciências Sociais defenderam uma nova perspectiva de pesquisa na área de Ciências Humanas, um novo paradigma idealista-subjetivista fundado na concepção fenomenológica¹ do conhecimento, na qual estão inseridas as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia (ANDRÉ, 2013, p. 16).

Para Alves e Silva (1992) a abordagem qualitativa direciona para caminhos alternativos contrapondo a rigidez positivista da pesquisa quantitativa para os pesquisadores em Educação, Ciências Sociais e Ciências Humanas. “Há que levar em conta o contato com a realidade pesquisada, associado aos pressupostos teóricos que sustentam seu projeto. Assim, ao fugir da rigidez o pesquisador não deverá perder o rigor em seu trabalho” (ALVES e SILVA, 1992 p. 62). A preocupação com a exatidão do trabalho é para a prevenção da falta de sistematização, característica apontada por vários pesquisadores, como destaca as autoras.

A pesquisa qualitativa se constitui no entendimento dos fenômenos na perspectiva tanto do pesquisador, como também de todos os envolvidos na pesquisa (NEVES, 1996, p. 01; GODOY, 2005, p. 82). Gerhardt et al. (2009) definiram pesquisa qualitativa como sendo um método “que não se preocupa com representações numéricas, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. Para eles:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Nessa pesquisa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Seu desenvolvimento é imprevisível, o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas, seja grande ou pequena, o que importa é que seja capaz de produzir novas informações (GERHARDT et al. 2009, p. 32-33).

A pesquisa qualitativa apresenta algumas características que a distingue de outros tipos de pesquisa, tais como o método, objetivo e a sua forma de abordagem: “o ambiente natural como fonte direta de dados; caráter descritivo; enfoque indutivo; e a preocupação do investigador está no significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida” (NEVES 1996, p. 2).

¹Evidencia os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária (ANDRÉ, 2013 p. 18).

Para Godoy (1995, p. 21), na “perspectiva da pesquisa qualitativa, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Assim, várias possibilidades para esse investigação é disponibilizada.

André (2013) direciona para diferentes tipos de pesquisa qualitativa como: Pesquisa do tipo etnográfico, Estudo de casos, e Pesquisa-ação. Para o presente estudo aplicou-se o Estudo de caso, o qual indica algumas características, entre elas: estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula. Onde o “pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados” (ANDRÉ 2013, p. 28-29).

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. [...] Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 2013, p. 28).

Faz-se necessário definir o caminho percorrido nesse trabalho em companhia da pesquisa qualitativa. Nesse percurso adotou-se o método de análise documental. Segundo Godoy (1995, p. 21), a análise de documentos consiste no “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares”. Para ela os documentos são importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos. A mesma autora elucida que por “documento” pode-se entender de forma ampla, incluindo os materiais escritos, como por exemplo, jornais, revistas, e os elementos iconográficos como fotografias, imagens, filmes, etc. Esse tipo de pesquisa traz vantagens como:

Além disso, os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação (GODOY, 1995 p. 22).

O período de tempo mantido com o objeto de estudo em contato direto pode sofrer variação. E tal decisão depende, também, do tempo do pesquisador, objetivos específicos do trabalho, entre outros. A característica da mesma que mais se encaixa nesse trabalho qualitativo é sua preocupação com o “significado, com a maneira própria com as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 2013 p. 29).

3.2 CAMPO/SUJEITO

A pesquisa foi realizada em quatro escolas no município de Cruz das Almas-Ba. Foram realizados sorteios para determinar as quatro escolas participantes da pesquisa. No sorteio aleatório foram incluídas todas as escolas da Rede Pública e Particular do município de Cruz das Almas. Ressalta-se que não existiam vínculos de nenhuma natureza com as escolas sorteadas e o número de escolas foi devido ao tempo curto para a pesquisa. Duas escolas são da Rede Pública de ensino (01 do Fundamental II e 01 do Ensino Médio) e as outras da Rede Particular (01 do Fundamental II e 01 do Ensino Médio). Os principais sujeitos de análise dessa pesquisa são os professores dessas respectivas escolas. Os docentes participantes foram sorteados aleatoriamente. Somente os professores que lecionam Biologia e Ciências Naturais não participaram do sorteio para que não se ocorresse o risco dos mesmos ficasse de fora. Visto que, a pesquisa visava à participação desses professores, pois o trabalho de conclusão de curso é em Licenciatura em Biologia. A participação dos docentes em outras áreas dos saberes foi para assegurar a interdisciplinaridade da Educação Ambiental. Dois professores lecionam Ciências Naturais e dois lecionam Biologia. Os outros professores lecionam outras áreas do saber. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Foram aplicados dezenove questionários semiestruturados com os professores educadores e realizadas consultas aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas sorteadas. No início da pesquisa contactou-se os gestores das escolas para autorização de sua realização. Logo após verificou-se a disponibilidade dos docentes e articulador de área (Área da Biologia e das Ciências Naturais) para a participação no projeto. Com o aval da direção da escola e a aceitação dos professores, realizou-se a coleta de dados com a aplicação de questionários (APÊNDICE A) contendo perguntas abertas e fechadas.

Analisou-se os Projetos Políticos Pedagógicos, documentos oficiais das escolas para a verificação da inserção da Educação Ambiental. Os PPPs foram manuseados com total atenção numa busca pelo diferencial que podia estar inserido nos mesmos. Além disso, foi feito um exame atento para observar as ferramentas possíveis de trabalho com a EA. Foram realizados sorteios aleatórios para escolhas de quatro escolas. Duas da Rede Privada (01 do Ensino Médio e 01 do Ensino Fundamental a partir do 5º ano), e as outras duas da Rede Pública (Ensino Médio e Ensino Fundamental a partir do 5º ano). Por questões éticas e para

facilitar a didática deste estudo, as escolas sorteadas foram identificadas com letras do alfabeto. Escola A e B (Ensino Médio e Ensino Fundamental da Rede Privada); e C e D (Ensino Médio e Ensino Fundamental da Rede Pública).

Participaram da pesquisa quatro docentes de cada escola sorteada. Estabeleceu-se que obrigatoriamente um docente do ensino de biologia ou ciências participariam da pesquisa pelo fato desta ser uma atividade ligada ao currículo de um curso de licenciatura em Biologia. Os outros três docentes foram incluídos na pesquisa por meio de sorteio. Dessa forma o grupo de docentes participantes ficou assim composto: Gramática, História, Filosofia, Educação Física, Redação, Física, Português, Artes, Inglês, Geografia, Ciências Naturais e Biologia.

Os questionários apresentaram perguntas abertas e fechadas com alternativas de respostas. Os professores foram questionados no que se refere: a) área que lecionam; b) formação inicial e continuada; c) tempo de magistério; d) compreensão por educação ambiental; e) práticas pedagógicas adotadas para educação ambiental; f) atitudes esperadas dos estudantes a partir das práticas pedagógicas; g) objetivo central da educação ambiental; h) desenvolvimento de atividades de educação ambiental em sala de aula; i) auto avaliação do docente sobre considerar-se ou não um educador ambiental; j) oferecimento de condições pela instituição de ensino para a realização da educação ambiental; l) oferecimento de educação ambiental na escola; m) participação das escolas em atividades de educação ambiental; n) sujeitos permanentemente envolvidos nas atividades de educação ambiental nas escolas; o) apontar desafios da educação ambiental na atualidade. Os questionários foram aplicados no mês de março de 2015.

A análise das respostas aos questionários foi realizada à luz do referencial teórico apresentado nesse trabalho, considerando-se as correntes da EA e as categorias “concepção dominante do meio ambiente, e intenção central da educação ambiental” (SAUVÉ, 2008 p. 18).

Para formatação desse trabalho foram utilizadas as NBRs (ABNT) 14724:2011; 6023:2002; 10502:2002 e 6027:2003.

3.4 PLANO DE ANÁLISE

O procedimento para o diagnóstico dos dados coletados adotou-se a técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin (2009).

[...] Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos e a interpretação destas mesmas comunicações. [...] a análise de conteúdo consiste em

detectar os núcleos de sentidos que compõem uma comunicação cuja frequência ou presença signifiquem alguma coisa para o objetivo em análise.

Nesse sentido, a análise divide-se em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados inferência e a interpretação. O processo de pré-análise ocorreu com a identificação e organização das categorias prévias, identificadas a partir dos objetivos e hipóteses do estudo. Em seguida, foi realizada uma leitura flutuante do material coletado, para um contato exaustivo do material para o conhecimento de seu conteúdo. Para a exploração do material foi analisado o texto sistematicamente em função das categorias determinadas. No tratamento dos resultados, os mesmos considerados brutos são utilizados como unidades de análises para ressaltar as informações obtidas. E logo após são realizadas inferências e interpretações.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Projeto Político Pedagógico: Suas Concepções de Educação e a Transversalidade do Meio Ambiente

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola A traz uma abordagem construtivista da educação. A escola B não fez referência ao tipo de enfoque das tendências pedagógicas, contudo, deixa entender que esteja orientado pela Liberal. As escolas C e D incluem em seus respectivos PPPs a tendência pedagógica Progressista. Com relação aos temas transversais, as escolas A, B e C trouxeram o tema Meio Ambiente incluído em projetos a serem desenvolvidos pela comunidade escolar segundo seus calendários. A escola D, em seu PPP, relata o tema Meio Ambiente como sendo transversalizado. Porém, não ficou clara a maneira que o mesmo seria trabalhado, se essa transversalidade seria nas disciplinas ou em forma de projetos. Ressalta-se que a escola D possui em sua grade curricular a disciplina especial Meio Ambiente. Contudo, não se aprofundou os estudos nessa escola para saber se essa disciplina trabalha a temática em projetos conjuntamente com outras disciplinas ou de forma isolada.

O Projeto Político Pedagógico consiste num importante documento para a escola, pois o mesmo é como um guia educativo, e a escola uma instituição social comprometida em trilhar novos rumos. Nele encontram-se não somente os paradigmas para a Educação, como também as ferramentas para alcançá-la. Veiga & Fonseca (2008) acreditam que o PPP representa um desafio para a escola na busca por novas trilhas. “É preciso construir um projeto político-pedagógico de educação básica e superior de qualidade, comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população” (VEIGA, 2003 p. 268). O PPP deve trazer em si uma nova proposta pedagógica para a escola. Introduzir o novo significa provocar mudanças. Principalmente, na educação. Inovar implica em reformar, trazer novidades. “O novo só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente” (VEIGA, 2003 p. 270).

Inovação e projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final não é só um processo consolidado de inovação metodológica no interior de um projeto político-pedagógico construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas é um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. Não podemos separar processo de produto (VEIGA, 2003 p. 275).

A Escola denominada A, trouxe para o seu PPP, o pressuposto de educação da Rede Pitágoras de Ensino, a qual defende o modelo construtivista da educação. Castañon (2005)

elucida que o termo construtivismo surgiu na Psicologia com Piaget no contexto de sua Epistemologia Genética, indicando o papel ativo do sujeito na construção de suas estruturas cognitivas. O mesmo autor traz uma análise etimológica do verbo construir- do verbo latino *struere*- que denota organizar, dar estrutura. Referencia também, o caráter precursor construtivista em Kant.

É a inversão do sentido da relação entre sujeito e objeto que é a raiz do construtivismo. Tradicionalmente, a filosofia ocidental pensava o conhecimento como uma determinação do sujeito cognoscente pelo objeto conhecido. Kant apresenta o processo do conhecimento como a organização ativa por parte do sujeito- através das estruturas da mente- do material que nos é fornecido pelos sentidos. Ou seja, para o construtivismo, o sujeito constrói suas representações de mundo, e não recebe passivamente impressões causadas pelos objetos (CASTAÑON, 2005 p. 37).

Os pesquisadores Laburú & Arruda (2002), aduzem implicações que fundamentam o movimento construtivista para a educação:

O aprendiz autoconstrutor subentende, na postura construtivista radical, a elaboração do conhecimento como um processo eminentemente individual, compreendido que todo conhecimento é uma tentativa pessoal e subjetiva. Essencialmente, este movimento construtivista assume que os estudantes elaboram conhecimentos e crenças a partir dos seus conhecimentos preexistentes, submetendo-os às novas ideias e situações que eles encontram.

A linha pedagógica construtivista piagetiana acarretou um legado no campo do conhecimento e sua relação com a realidade. Contudo, sua contribuição para o campo educacional vislumbra-se na constituição da consciência moral. Freitas (2002, p. 6) no seu estudo aprofundado sobre a teoria de Piaget, esclareceu sobre a teoria do mesmo, onde; “as condições da consciência de obrigação, isto é, as condições necessárias para que o sujeito sinta que deve (ou não deve) agir de uma determinada maneira, são condição *sine qua non* de uma vida moral”. A autora continua desvendando Piaget: “As regras do jogo, como as regras morais se transmitem de geração em geração e se mantêm unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas” (FREITAS, 2002 p. 6). Essas regras do jogo, com o tempo, acabam tornando-se paradigmas vivenciados pelo indivíduo. “Além disso, quando os adultos impõem à criança certos valores como devendo ser respeitados, ela pode compartilhar os valores de sua cultura e, mais tarde, organizar a sua própria escala de valores” (FREITAS, 2002 p. 8).

Ainda em diálogo com Freitas (2002) em relação às teorias de Piaget, o reconhecimento numa “relação de respeito mútuo, o sujeito não pode, ao mesmo tempo, valorizar o outro e agir de maneira tal que seja desvalorizado por ele. Trata-se da norma de não contradição, no domínio moral [...] a essência da conduta ética é a coerência” (p. 10).

Outro aspecto importante a ser esclarecido é que se, ao longo da gênese, o outro é uma determinada pessoa, uma vez a consciência moral autônoma constituída, o outro é o ser humano. Quando se atinge esse nível de desenvolvimento moral, respeitar uma pessoa significa atribuir à escala de valores do outro um valor equivalente ao de sua própria escala. Nesse caso, já não importa o conteúdo dos valores ou das convicções de cada um, mas sim o fato de se ter uma escala de valores. [...] A consciência adulta autônoma é um produto social recente e excepcional. Em uma sociedade em que predominam os interesses de cada um e a competição destrutiva, é rara a liberdade própria do ser humano autônomo, o qual não se submete à tradição ou à opinião social vigente e tampouco se deixa dominar por suas fantasias subjetivas ou desejos imediatos (FREITAS, 2002 p. 10).

O comportamento ético que o ser humano deve ter para com seus iguais, deve ser o mesmo esperado para com o Meio Ambiente. Essencial é respeitar as relações entrelaçadas do homem com a natureza com a mesma envergadura do ser humano com seus pares. A verdade é que “somos seres historicamente construídos, e capturamos a realidade na medida que somos capazes de concebermo-nos nos nossos próprios mundos” (SATO, 2011 p. 4). Sendo assim, se o ser humano possui a capacidade de construir sua própria história, então que seja de respeito ao ciclo natural do ambiente, sem exploração demasiada dos recursos naturais e dando tempo preciso à recuperação de seu ciclo. O Conselho Nacional de Educação em seu artigo 2º preza por uma Educação Ambiental que promova essa ética como prática social:

[...] uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (Brasil. CNE, 2012).

A análise do PPP da escola B mostrou que o mesmo sugere uma educação que esteja a serviço da formação do homem enquanto cidadão e de uma sociedade mais justa e humana. E que esta, corresponda às demandas da globalização, da tecnologia e da democracia, sugerindo uma aproximação à Tendência Pedagógica Liberal. Para Libaneo (1982, p. 3) o “termo liberal não tem o sentido avançado, democrático, aberto, como está acostumado a usá-lo”. Seu surgimento foi para justificar o sistema capitalista.

Libaneo (1982) enfatiza que a pedagogia liberal apoia que a função da escola é preparar os (as) estudantes para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas habilidades individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. “A ênfase posta no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças entre as classes, embora a ideia de igualdade de oportunidade ignore a desigualdade de condições” (LIBANEO, 1982 p. 3).

Sobre as questões ambientais, entre os principais objetivos da escola institucionalmente, está o de criar meios que levem o aluno a compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas, tanto local como globalmente.

Na escola C, o PPP teve no seu processo de construção a participação da equipe gestora, docentes e demais funcionários como está registrado nos documentos da escola. O PPP dessa escola apresenta uma preocupação em proporcionar aos estudantes uma melhor aprendizagem, conforme se pode notar no destaque abaixo:

[...] considerando o estudante tanto no contexto escolar quanto fora dele, apresentamos aqui um projeto que propõe situações de aprendizagens mais participativas para melhor desenvolver competências, atitudes e habilidades do estudante, com o objetivo de enriquecer os seus referenciais linguísticos, artísticos e científicos tecnológicos.

O PPP dessa escola define-se com um olhar progressista ao defender uma ação transformadora social para uma mudança na educação, principalmente em seus espaços formais, lugar institucionalizado que é a escola. O seguinte trecho do PPP exhibe essa ideia:

[...] E quando enxergamos com clareza que os problemas educacionais são de origem social e que é a sociedade que tem que mudar e não apenas o sistema educacional ou simplesmente as práticas do educador, estamos definindo finalidades para a educação.

Segundo Santos (2007) o termo progressista é usado para designar as tendências que sustentam implicitamente as finalidades sociais e políticas da educação, partindo de análise crítica das realidades sociais.

Luckesi (1999) entender que:

A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

A referida escola em seu PPP busca uma ação conjunta entre professores e estudantes na construção participativa no processo de ensino-aprendizagem:

A mediação do professor é fundamental. Pois, ao mesmo tempo em que o aluno precisa reconhecer sua própria autoria no projeto, ele também precisa sentir a presença do professor, que ouve, questiona e orienta, visando propiciar a construção de conhecimento do aluno. A mediação implica a criação de situações de aprendizagem que

permitam ao aluno fazer regulações, uma vez que os conteúdos envolvidos no projeto precisam ser sistematizados para que os alunos possam formalizar os conhecimentos colocados em ação. [...] Nesse processo, o aluno pode ressignificar os conceitos e as estratégias utilizadas na solução do problema de investigação que originou o projeto e, com isso, ampliar seu universo de aprendizagem. [...] Se a educação é uma contínua construção e reconstrução do real, o movimento intelectual que ela comporta e no qual importa não pode ser senão uma dupla mão de desintegração das ordens instituídas e percebidas e de uma recomposição dessas mesmas ordens, tendo por horizonte uma aventura mental e por ambição a comunicação. Esse é um projeto em construção que adverte dois aspectos em especial: a participação do corpo docente; e o desejo por parte do corpo discente. Ele se firma e afirma a partir de um entendimento, de um propósito, de uma dinâmica crescente de melhoria de qualidade e avançar nesta perspectiva significa redescobrir nossa história.

Prosseguindo na leitura do PPP, encontra-se um trecho de interessante ressalva. Nele nota-se uma ideia implícita de que a educação é a salvação de uma sociedade em crise. Mas, tem-se ciência que para a transformação social acontecer de fato precisa-se que a sociedade enfrente suas contradições, suas diferenças socioculturais e econômicas com seriedade e real desejo de mudança. É evidente que essas transformações perpassam pela educação, e que ela é a vertente mais segura nesse trajeto. Contudo, a educação sozinha não consegue resolver todos os problemas sociais sem um entendimento político de sua ação. Destaca-se que a educação como ato político não é neutra, e sendo assim, ela na atualidade propaga um modelo social classista com seus interesses particulares.

[...] Um desequilíbrio fornece a força propulsora do desenvolvimento. É bem possível que uma situação caótica como a vivida pela educação brasileira atual nos leve não a uma reorganização, mais sim, a elaboração de um novo sistema educacional. Dizem que nada se perde nada se cria tudo se transforma. É aí que a educação entra com a tarefa de transformar a realidade que vivemos, estabelecendo novos vínculos sociais,

envolvendo toda a população numa onda de mudança. Pois há sempre um jeito de modificar uma situação social para melhor [...].

Freire & Shor enfatiza que: “Não é a educação que modela a sociedade, mas ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder” (2011, p. 66). Para Freire é pueril esperar que a classe dominante mude o sistema educacional vigente que a privilegia.

Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isso traria infindáveis problemas para os que estão no poder. Mas as autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação (FREIRE & SHOR, 2011 p. 66).

É importante salientar que os temas transversais no PPP dessa escola, como: meio ambiente, cidadania, ciências e tecnologias, relações humanas, leitura e pesquisa, norteiam o trabalho das aulas; dos projetos, do ambiente escolar, como está exposto no plano teórico do PPP dessa escola. Entretanto, a questão do meio ambiente só vai ser lembrada nos temas transversais dentro no tópico Trabalho e Consumo, interligado a temática saúde para discutir a exploração dos recursos naturais, a qualidade de vida, e as condições de trabalho e de saúde dos grupos populacionais e a interação homem com o meio ambiente. Nessa conjugação das temáticas meio ambiente com o trabalho e consumo, pode ser que as questões socioambientais ligadas à educação ambiental sejam negligenciadas.

A temática meio ambiente, como está inserida no referencial teórico do PPP da escola, traz uma visão conscientizadora para a problemática ambiental. Lê-se do PPP:

[...] A questão ambiental deve ser trabalhada para a conscientização cidadã dos discentes. Para que estejam aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. [...] A perspectiva ambiental deve remeter os alunos à reflexão sobre os problemas que afetam sua vida, a sua comunidade, a de seu país, e a do planeta. Para que essas informações os sensibilizem e provoquem o início de um processo de mudança de comportamento, é preciso que o aprendizado seja significativo, isto é, os alunos possam estabelecer ligações entre o que aprenderam e a sua realidade cotidiana.

Como lembra Paulo Freire “ninguém conscientiza ninguém” (Freire, 1997). A educação ambiental:

[...] “além disso, ela também não visa conscientizar as pessoas, como a maioria diz, reproduzindo um discurso sem fundamentação crítica da significação política da

palavra, inserida no pensamento de Paulo Freire”. [...] O mundo social não funciona somente em termos de consciência, mas também de práticas. As nossas predisposições academicista provem da arrogância d@ intelectual dotad@ de capital cultural e do discurso, como um instrumento do poder (SATO, 2011 p. 4).

O PPP da escola aqui denominada D está passando pelo processo de reformulação devido à adesão da escola ao Ensino Médio. O tema Meio Ambiente apresenta-se transversalizado no documento, embora a escola possua uma disciplina de Meio Ambiente separada da Ciência Natural para o Ensino Fundamental II. O PPP traz um pressuposto teórico metodológico progressista. Está escrito no PPP que essa proposta pedagógica contempla um fazer pedagógico:

“coletivo e interdisciplinar, rumo à ação transformadora e emancipadora, através de uma aprendizagem satisfatória e significativa dos conteúdos curriculares que serão contextualizados no dia a dia”.

Tratando-se de interdisciplinaridade, a mesma consiste numa alternativa ao conhecimento disciplinar. Que segundo Carvalho (2008), o conhecimento disciplinar é despedaçado, compartimentalizado, fragmentado e especializado. O mesmo, “reduziu a complexidade do real, instituiu um lugar de onde conhecer é estabelecer poder e domínio sobre o objeto conhecido, impossibilitando uma compreensão diversa e multifacetada das inter-relações que constituem o mundo da vida” (CARVALHO, 2008 p. 120).

Acrescenta sua argumentação no posicionamento que a interdisciplinaridade jamais será um caminho fácil a percorrer, não será “uma posição fácil, cômoda ou estável, pois exige nova maneira de conceber o campo da produção de conhecimento buscada no contexto de uma mentalidade disciplinar” (CARVALHO, 2008 p. 122). Corroborando com a ideia de Carvalho, Sato (2011, p. 6) relatou que:

Embora haja reconhecimento de que, atualmente, as ciências buscam um diálogo entre suas fronteiras do conhecimento, há uma certa resistência fetichista contra a contaminação de uma área à outra e os limites das fronteiras do conhecimento ainda permanecem fortes, prejudicando o diálogo necessário para os estudos ambientais. E as experiências de cada uma das partes perdem em significação quando não existe o livre entrelaçamento das várias manifestações da vida. Somente um estudo interdisciplinário pode compreender a complexidade ambiental. É preciso inovar na ética dos sujeitos para um novo olhar das técnicas, da produção econômica e das relações sociais.

Contudo, o mais importante para a educação ambiental, ciência de caráter amplo, é sua essência educativa. Pois, a mesma por muito tempo esteve muito mais associada aos setores técnicos da temática ambiental, tanto no plano institucional privado quanto no aparato de Estado.

Além disso, no plano das tendências ambientalistas hegemônicas, o caráter educativo ficou em grande medida subordinado à resolução de problemas ambientais vistos como finalidades pragmáticas, ou seja, como fins em si mesmos, sem qualquer crítica substantiva às relações sociais vigentes. Queremos dizer que, em tais tendências, ignora-se o caráter processual, problematizador, permanente e coletivo da educação, considerando-se satisfatório levar, unidirecionalmente, conhecimentos técnicos e comportamentos definidos *a priori* como corretos ou como algo a ser assumido por todos os grupos sociais, independentemente das especificidades sociais, particularmente as desigualdades econômicas (LOUREIRO, 2004 p.21).

A interdisciplinar e a transdisciplinar da educação ambiental, segundo Tristão (2004) incitam uma compreensão da realidade de modo complexo, pois quanto mais descobrimos mais nos damos conta da nossa limitação. O encaixe da EA na estrutura conceitual de currículo como disciplina, pode acarretar num desastre. Pois, não se sabe bem onde encaixá-la.

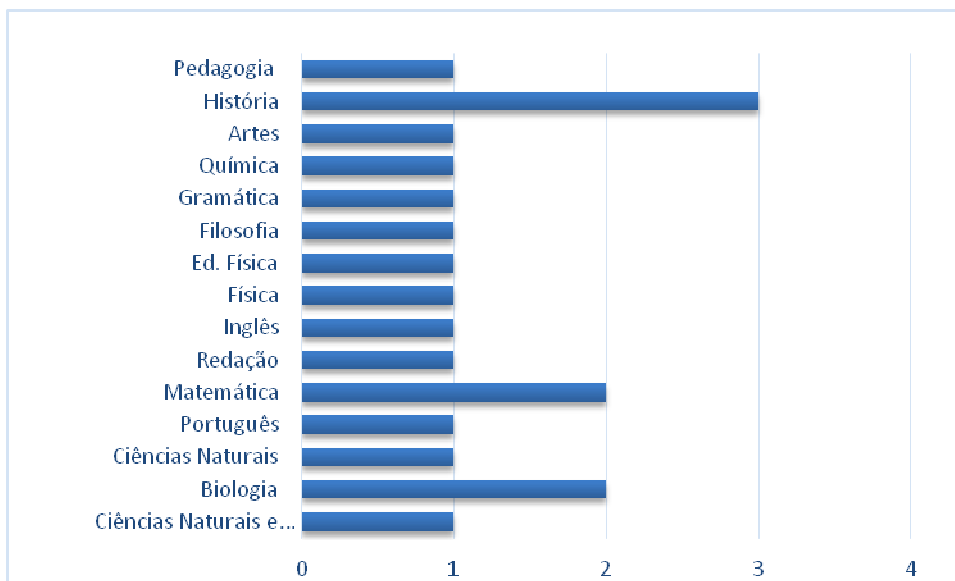
Sua natureza antidisciplinar provoca uma inserção por meio de projetos e/ou atividades extracurriculares. Nesse caso, venho tentando analisar o cotidiano escolar para compreender como a educação ambiental vem se introduzindo nas práticas educativas e como outros contextos interferem e atuam sobre sua produção de sentidos e de racionalidades. Portanto, é preciso compreender a mediação feita pelos professores e alunos sobre sentidos, representações e racionalidades geradas para além do conhecimento escolar (TRISTÃO, 2004 p. 32).

Portanto, necessita-se garantir que a EA seja trabalhada nas escolas de forma interdisciplinar nos currículos. Pois, assim acredita-se que todos os saberes envolvidos na educação ambiental tenham um diálogo viabilizado, contrapondo a fragmentação dos saberes inseridos nas disciplinas das grades curriculares.

4.2 RETRATO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Uma breve caracterização qualitativa dos docentes participantes desse trabalho é apresentada nos gráficos 1; 2 e 3. Esses indicadores tem uma importância para auxiliar o aprimoramento nas pesquisas sobre Educação Ambiental. Visto que, são potenciais promovedores e incentivadores da EA nas escolas.

Gráfico 1- Área que os professores lecionam-

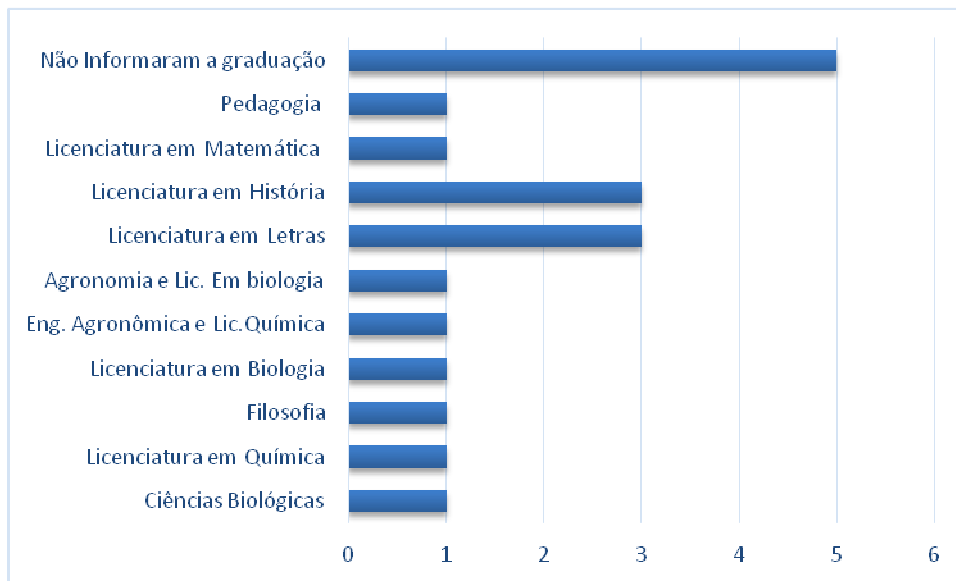


Fonte: Autora do trabalho.

O número de docentes com alguma formação em EA e áreas afins em Meio Ambiente mostraram um valor baixo de 31%. Este resultado é importante para avaliar a postura do educador na sua prática pedagógica, com relação à Educação Ambiental, bem como, avaliar qual lugar do saber o docente se posiciona em relação à educação como um todo. E principalmente quanto à Educação Ambiental, objeto desse estudo. A informação de qual lugar de saber o professor se posiciona é interessante, pois, espera-se da educação ambiental uma posição geradora de reflexões críticas quanto às relações humanas com e no meio ambiente. Para isso, Albuquerque et al (2015, p. 7) chamam a atenção:

Destaca-se, nesse sentido, o papel dos professores engajados em um projeto pedagógico que transfira a percepção da problemática ambiental de uma questão individual para uma questão coletiva, complexa e vinculada à totalidade das dimensões da sociedade.

Gráfico 2- Graduação dos professores-



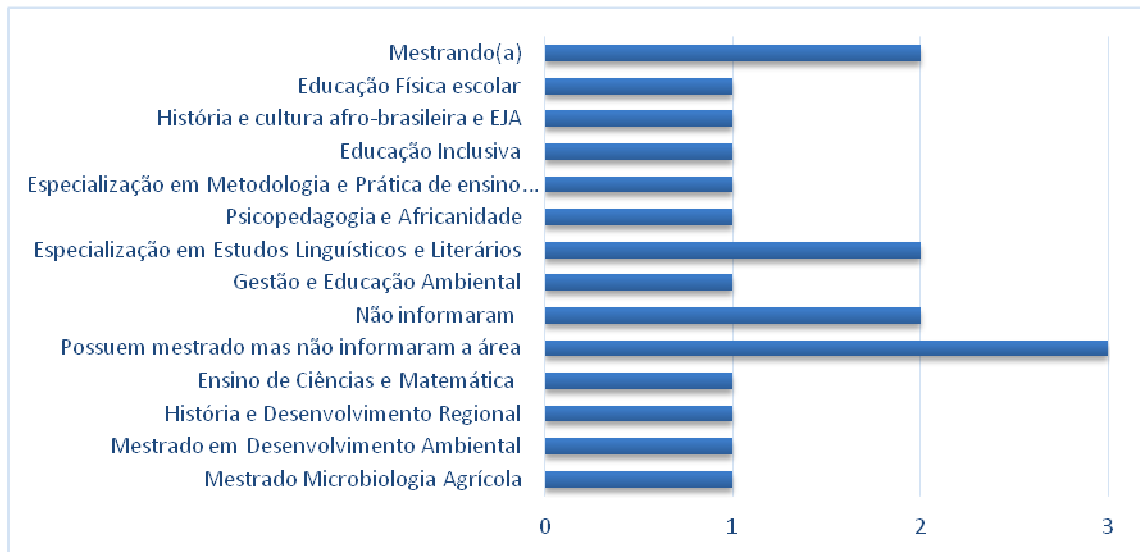
Fonte: Autora do trabalho

Para Spazziani (2004, p. 40), “a formação de educadores ambientais ganha a cada dia maior importância em virtude da necessidade de pessoal qualificado para apresentar resolução aos problemas da ação humana em relação ao mundo natural”. Contudo, a mesma identifica o cuidado dessa formação ser para além de disponibilizar conteúdo, que essa formação seja para priorizar o desenvolvimento de educadores ambientais capazes de intervenções socioambientais.

O termo educação é compreendido no sentido amplo, ou seja, educação para transformar, uma vez que ela contribui para a formação de valores e de atitudes sociais; e ao termo ambiental é atribuída uma perspectiva fundamentalmente social, que significa contribuir para a transformação das sociedades atuais em modelos sustentáveis e equitativos. Educar para formar e transformar o homem e a mulher e educar para a preservação ecológica, sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas (SPAZZIANI, 2004, p. 41).

A autora reforça que a formação de educadores ambientais deve ser promotora de uma consciência ecológica, a qual consiste, “antes de tudo, numa mudança de comportamento, de atitude social diante das necessidades socioambientais que cercam a realidade da vida moderna ou pós-moderna” (SPAZZIANI, 2004, p. 43).

Gráfico 3- Pós-Graduação dos professores-



Fonte: Autora do trabalho

Com relação ao tempo de atuação na Educação, dos dezenove docentes que responderam ao questionário, apenas um tem menos de cinco anos lecionando, o restante possuem mais de dez anos como educadores. Os pesquisadores Loureiro et al (2007), num estudo que abrangeu o país por completo no levantamento das escolas que realizam educação ambiental, constaram que a Região Nordeste apareceu como a que tem menos anos de desenvolvimento de atividades em educação ambiental, menos de dez anos. Enquanto que Regiões, como a Sul foi pioneira na realização de atividades de EA, com mais de dez anos de efetivação de atividades desse caráter. Assim, verifica-se que as escolas tem pouco tempo realizando atividades de educação ambiental.

A compreensão dos professores do que seja educação ambiental ficou evidenciada nas categorias citadas a seguir. Procurou-se separar as respostas dos professores por sua área de conhecimento e agrupá-las de acordo com a categoria às quais mais se aproximam, conforme o referencial teórico adotado neste estudo. No universo de quatro professores de Biologia e Ciências Naturais que responderam ao questionário, dois compreendem a educação ambiental como sendo conservacionista/recursista. Um professor apresentou uma visão científica e outro uma visão crítica. Entre os doze professores de outras áreas que responderam ao mesmo questionário cinco responderam científica, três professores têm visão moral/ética, dois expressaram uma visão conservacionista/recursista, um professor tem uma visão sistêmica, e outro com visão naturalista da EA. Dos três professores articuladores, dois responderam

científica e um conservacionista/recursista. As categorias, entre todos os professores, amostrados por porcentagens ficaram assim: Científica com 42,1%; Conservacionista/Recursista com 26,2%; Moral/Ética com 15,7%; Crítica, Sistêmica e Naturalista com 5,04% cada. Percebe-se a predominância da visão Científica entre os professores.

Segundo Layrargues & Lima (2011, p. 8) a vertente conservacionista está muito relacionada à tendência conservadora das práticas pedagógicas.

A vertente conservadora, que se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica e do autoconhecimento, com limitado potencial de se somar às forças que lutam pela transformação social, por estarem distanciadas das dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos de interesses e de poder. Apóia-se nos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança dos comportamentos individuais em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo como paradigma dominante).

Em muitas respostas notou-se que a noção de EA é confundida com o conceito de Meio Ambiente. Muitos associam educação ambiental a denominação científica de meio ambiente. Opiniões estas que permeiam o mesmo sentido naturalista do ambiente e o dever de protegê-lo. Como pode ser percebido nas colocações:

Respostas 1:

“Conservação, preservação do ambiente”;

Respostas 2:

“Compreendem por recursos utilizados e aplicáveis para o entendimento da ecologia e da sustentabilidade”.

Resposta 3:

“Parte da Biologia responsável por educar e conscientizar as pessoas sobre o cuidado, preservação e restauração do meio ambiente em que vivemos”.

Resposta 4:

“Ciência que estuda relação homem/natureza, enfatizando a questão da sustentabilidade”.

Resposta 5:

“Parte da ciência que trata dos assuntos relacionados ao meio ambiente”.

As palavras comuns, frequentemente utilizadas nos discursos sobre a Educação Ambiental, começam a parecer sem sabor e a soar irremediavelmente falsas e vazias. Precisamos resgatar o sabor do saber que está no desejo de mudar a vida. As linguagens vagas e totalizantes que impregnam os campos do sentido da Educação

Ambiental tornam o cotidiano estressante e (des)potencializam as práticas dos sujeitos sociais (TRISTÃO, 2005 p. 253).

Intui-se das respostas dos professores o restrito papel da EA em esperar mudanças de comportamentos por parte dos (as) estudantes refletidos no zelo com o ambiente. Um exemplo simples colocado por Carvalho (2008) ilustra bem essa questão: um aluno que na escola tem um comportamento exemplar ao separar o lixo segundo o programa de EA implantado pela escola. Contudo, em casa, esse mesmo estudante, é flagrado pela sua professora jogando o lixo doméstico, sem nenhum tratamento em um terreno baldio perto do colégio. Percebesse que uma mudança de comportamento não é suficiente quanto não se internaliza valores que possam levar à atitudes concretas.

Rotular a EA com esse protagonismo conservador é em razão dos educadores ambientais não terem ou não vivenciaram em sua “formação um instrumental teórico-prático que habilite a cada um ser um agente de transformação da sociedade, por centrar esforços na transformação comportamental do indivíduo, visto de forma atomizada na sociedade” (GUERRA & GUIMARÃES, 2007 p. 10).

Carvalho (2008, p. 153), chama a atenção para o perigo da educação ambiental ser reduzida a uma ideia simplista e que possa unir todos os educadores de boa vontade desejosos de ensinar as pessoas a serem gentis e cuidadosos com a natureza:

O uso cada vez mais corrente e generalizado da denominação “Educação Ambiental” pode contribuir para uma apreensão ingênua da ideia contida nela, como se fosse uma reunião de palavras com poder de abrir as portas para um amplo e extensivo campo de consenso. (...) A expressão “Educação Ambiental” passou a ser usada como termo genérico para algo que se aproximaria de tudo o que pudesse ser acolhido sob o guarda-chuva das “boas práticas ambientais” ou ainda dos “bons comportamentos ambientais”. Mas, mesmo assim, restaria saber: que critérios definiriam as tais boas práticas? Do ponto de vista de quem são boas? Será que estamos interessados em formar comportamentos corretos ou atitudes ecológicas diante do mundo? Com base em que concepção de meio ambiente certas práticas sociais estariam sendo classificadas como ambientalmente adequadas ou inadequadas.

A autora ainda alerta que a inquietação maior deve ser a de não permitir que as boas intenções ambientais silenciem as perguntas postas, recusando-se a enfrentar a complexidades dos conflitos sociais constituídos em torno das diferentes maneiras de acesso aos bens ambientais e de uso desses bens, os quais são garantidos pela Constituição como de usufruto comum para todos ((CARVALHO, 2008).

Carvalho reafirma que “apenas uma visão ingênua tenta sugerir que a boa intenção de respeitar a natureza seria premissa suficiente para fundamentar nova orientação educativa apta a intervir na atual crise ecológica”. “[...] A educação ambiental é uma proposta educativa que nasce em um momento histórico de alta complexidade” (CARVALHO, 2008 p. 154). Finaliza

com orientações de não se “satisfazer com respostas e concepções simplistas para uma educação que tem como gênese e motivo de ser um contexto de crise”. Assim, a fim de evitar um caminho apressado e superficial que leva a reforçar uma consciência ingênua de EA, precisa-se:

Pôr em debate as premissas, opções e utopias com as quais muitos educadores, profissionais ambientais e trabalhadores sociais vêm construindo, uma visão socioambiental a que corresponde uma EA crítica (CARVALHO, 2008 p. 155).

As concepções de Meio Ambiente decorrem do entendimento que cada indivíduo possui a partir de seu arcabouço cultural, social, histórico de vivências individuais ou coletivas. Este acúmulo sociocultural do indivíduo permite que o mesmo, desenvolva um conceito para algo ou alguma coisa que na sua apreensão precise de uma definição. Assim, essa definição de/ou para algo/alguma coisa é reconhecida como representação social.

Reigota (2010) designa representação social originárias do senso comum, aquilo que se conhece sobre um determinado tema, e, portanto são constituídas por ideologias, preconceitos e características específicas das atividades cotidianas, sociais e profissionais. Ressalta ainda que as representações sociais estão relacionadas com sujeitos atuantes fora da comunidade científica, contudo, nada impede que esses mesmos sujeitos possam estar dentro da comunidade científica.

O mesmo educador aponta ainda que não existe um conceito definitivo de meio ambiente na comunidade científica e que provavelmente fora dela também não exista. Por seu caráter difuso e variado considera-se a noção de meio ambiente uma representação social. Com isso, a primeira coisa a ser feita para a realização da educação ambiental deve ser identificar as representações dos envolvidos no processo educativo (REIGOTA 2010).

O autor traz um conceito de meio ambiente que fundamenta uma proposta de educação ambiental crítica, a qual defende:

O lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológicas e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído (REIGOTA, 2010 p. 14).

Esse mesmo autor realizou um estudo indagando uma definição de meio ambiente por professores, nesse estudo foram questionados 23 professores. Os quais também retrataram o meio ambiente de forma naturalista.

Quando denominamos naturalista as representações sociais desse grupo consideramos que os elementos daquilo que alguns autores denominam como primeira natureza (ou natureza intocada) têm importância muito maior (REIGOTA, 2010 p.76).

Para contrapor a ideia de preservação e conservação, que na visão de alguns professores (as) pesquisados (as) é papel da educação ambiental promove-las, Guimarães (2004) diz que o crescimento da consciência da importância da preservação da natureza não fez com que a sociedade atual diminuísse a degradação do meio ambiente. Mas ao contrário, vive-se cada vez mais uma sociedade de risco causada pela sociedade moderna urbano-industrial.

A relevância da educação ambiental, no horizonte da sociedade atual, pode ser vislumbrada nos campos de disputas dos múltiplos interesses e projetos sociais que possuem diferentes definições do ambiental. Muitas vezes, o campo hegemônico (que também disputa a educação ambiental), promove o lado conservador da educação ambiental. O diálogo com Carvalho nesse sentido é importante, pois a mesma explana que apesar de todos concordarem da necessidade de fazer algo em prol de superar a crise ambiental, existem:

[...] muitas divergências e disputas entre diferentes pontos de vistas sobre o que fazer, sobre como gerir as questões ambientais, sobre que interesses devem prevalecer na complexa negociação entre os diversos grupos sociais, envolvendo seus projetos e visões de mundo, sobre as necessidades do presente e as expectativas de futuro que podemos construir em conjunto (CARVALHO, 2008, p. 152).

A vulgarização da compreensão de educação ambiental como normalizadora para a preservação e conservação ambiental consiste numa ideia perigosa propagada pelo poder hegemônico na sociedade atual. O perigo está presente no modelo urbano-industrial que forma a sociedade, seu modo de produção, as múltiplas determinações da realidade social, que segundo Guimarães (2007, p. 46):

Se concretiza na proposta de uma modernização que é conservadora- porque muda (moderniza) para manter a situação atual (*status quo*)-e que promove, ainda, de acordo com sua racionalidade, o direcionamento para uma compreensão única de mundo, criando sentidos, como por exemplo, sobre desenvolvimento sustentável- o que caracteriza a noção de sustentabilidade como um campo de disputa.

Em oposição a esse paradigma conservador, e aqui se inclui a concepção de paradigma proposto por Guimarães (2007, p. 45), que reforça com outros autores o entendimento de padrões “como sendo estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso pensamento”, cabe ao educador (a) ambiental, interlocutores do conhecimento científico e produtores de conhecimento, proporcionar práticas críticas sobre discursos hegemônicos.

O mesmo autor ainda contribui com reflexões acerca da compreensão do ambiental que é construída histórico-culturalmente e que “está irremediavelmente atravessada por uma multiplicidade de interesses e projetos sociais que vão disputar diferentes interpretações sobre o ambiental” (CARVALHO, 2007 p. 45).

É dentro desse terreno movediço e altamente complexo que o(a) educador(a) ambiental vai inscrever o sentido de sua ação, posicionando-se como educador(a) e

como cidadão(ã). Daí o caráter não estritamente pedagógico, mas político de sua intervenção (CARVALHO 2000, p. 59).

No entendimento de Carvalho (2008), o paradigma moderno, o qual trouxe para o método científico o dualismo sujeito/objeto, desdobrou-se em outras polaridades excludentes como: natureza/cultura, corpo/mente, razão/emoção, entre outras. Contudo, esse paradigma tem entrado em crise por não conseguir responder adequadamente aos problemas da humanidade contemporânea, entre eles os ambientais. “(...) Esse paradigma produziu uma forma específica de conhecer, pela qual a natureza foi instituída como um objeto passivo de conhecimento pelo sujeito humano, soberano e condutor desse processo cognitivo” (CARVALHO, 2008 p. 116).

Outra questão importante a ser considerada sobre a percepção de EA por alguns docentes, estar relacionada às inferências, as quais, corroboram com o trabalho de Reigota (2010). Essas colocações referenciam a EA como uma disciplina específica. Isso fica demonstrado nas frases: *Ciência que estuda relação homem/natureza, enfatizando a questão da sustentabilidade; Estudo e intervenção que permitam o uso de forma racional dos recursos naturais, preservando e respeitando o direito das futuras gerações de usufruir do mesmo; Acesso a informações sobre a importância da conservação do ambiente; Ensino sobre meio ambiente visando à conscientização de sua importância e valorização; Parte da Biologia responsável por educar e conscientizar as pessoas sobre o cuidado, preservação e restauração do meio ambiente em que vivemos; Um estudo que se preocupa com o ambiente e os fatores envolvidos na manutenção da vida terrestre;* entre outras.

Em um trabalho feito por Cuba (2010) é defendida a ideia da educação ambiental ser inserida nas escolas como uma disciplina curricular. Para isso, o autor argumenta o esquecimento da transversalidade da EA por parte dos docentes. Em todo caso, no presente estudo, verificou-se que alguns docentes responderam que não desenvolveram nenhuma atividade de caráter da EA por não possuir compreensão sobre EA e não ser o saber de sua área de atuação acadêmica.

Apesar disso, não existem razões suficientes para a EA tornar-se disciplina curricular, visto que, seu saber é um saber amplo e que envolvem muitos posicionamentos de caráter social, ambiental, político, educacional, econômicos entre outros (esse é o caráter da educação ambiental não-formal), que não a permitiria ser enquadrada numa grade curricular específica. Se assim acontecer, acredita-se no risco da atuação por parte dos (das) docentes, deixar o assunto meio ambiente a cargo de um único (a) docente, e com isso perder-se o rico fruto da interação dos saberes, tanto defendido por Paulo Freire em suas obras.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) outorgou que para a Educação Básica, não se pretende a inclusão desta temática transversal como disciplina curricular, visto que a meta a ser alcançada é o fortalecimento do caráter interdisciplinar da EA, para que, assim, possa continuar perpassando e avançando nas modalidades educativas e nos ramos científicos (BRASIL, 2007).

A ideia de que Educação Ambiental no âmbito escolar deve ser tratada como científica, ou seja, deve ser uma disciplina que atue separadamente de outras, pois hoje é tida como um tema transversal e que muitas vezes se torna esquecido, devido ao fato de os educandos ficarem presos aos conteúdos que lhes são estabelecidos e que na maioria das vezes são tão extensos que o mesmo não consegue concluí-los até o fim do ano letivo, e muitos professores não se sentem na obrigação da aplicação de um tema transversal, embora este seja de extrema importância (CUBA, 2010 p. 24).

Outro estudo que trata da mesma problemática que traz importantes pontos sobre o debate da EA tornar-se uma disciplina específica e que merece destaque é da autora Neta & Rocha (2011). Nesse trabalho são colocadas vantagens e desvantagens em relação à questão em pauta por outros educadores.

Alguns pesquisadores defendem que a educação ambiental deve fazer parte do conteúdo curricular e programático da disciplina Ciências. Porém, para outros, o tema deve ser trabalhado junto aos alunos sem nenhum pré-estabelecimento de disciplinas e professores específicos, ou seja, essa corrente afirma que a educação ambiental precisa ser ministrada por todos os profissionais indistintamente. Algumas desvantagens quanto a sua adoção: no primeiro, o risco seria o de se manter uma única disciplina e com isso, devido a fixação de trabalho em determinado espaço-tempo, poderia ocorrer o esquecimento dos ensinamentos oferecidos e a educação ambiental é algo que precisa ser continuamente reciclado. Outra desvantagem seria a exclusividade auferida ao professor da disciplina de Ciências para lidar com o tema, vez que, entende-se que uma única forma de ensinar assunto de tão variadas facetas, poderia comprometer sua essência. A inviabilidade com relação ao segundo, que trata a temática como disciplina livre, surgiria mediante a negativa e rejeição de muitos professores que poderiam não se esforçar para buscar encaixes apropriados dos tópicos das ciências ambientais em suas disciplinas, já tão específicas (NETA & ROCHA, 2011).

O entendimento do que seja a educação ambiental por parte dos professores está diretamente relacionada ao que envolve os objetivos da educação ambiental. 0,47% acreditam que a EA objetiva conscientizar para a preservação do ambiente. Como pode ser lido nas seguintes colocações:

Resposta 1

“Conscientização da população para preservação”.

Resposta 2

“Conscientização para a preservação e restauração ambiental”.

Resposta 3

“Conscientização que o mau uso dos recursos pode levá-los a redução da qualidade, e a extinção, colocando a vida humana em risco”.

Outras respostas parecem revelar uma relação de dependência do homem pela natureza, uma relação humana de convivência com a natureza e um zelo planetário entre outras.

Resposta 4

“A partir de pesquisas, estudos e debates contribuir para o bem estar do ambiente com atitudes positivas”.

Resposta 5

“Incentivar a participação social visando uma relação harmoniosa entre homem/natureza”.

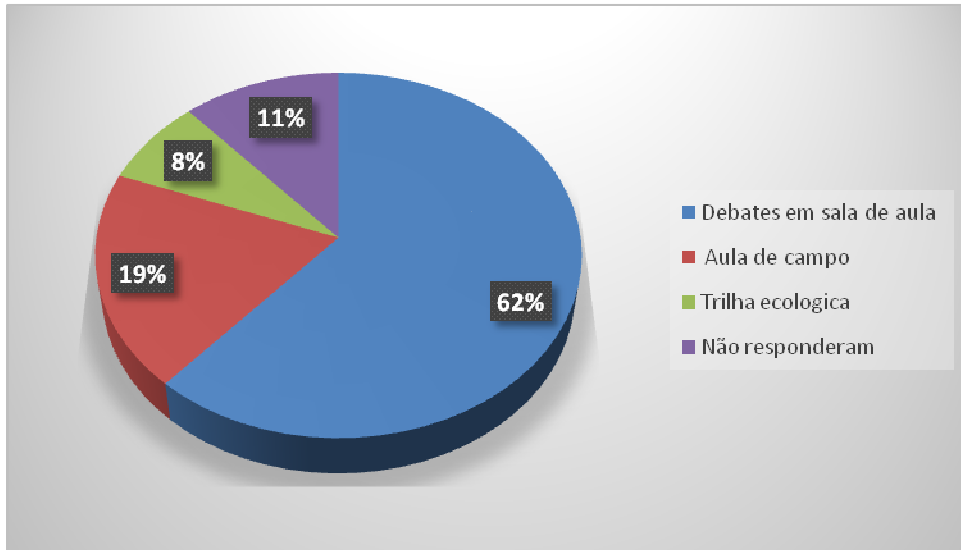
O objetivo central da EA são, na visão de Dias (2008):

Fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, concretizando-se pela possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres e de se converter, portanto, em ator corresponsável na defesa da qualidade de vida; estabelecer uma educação que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal (na escola) e não formal (fora da escola).

Assim, a educação ambiental deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social, capaz de transformar valores e atitudes, construindo novos hábitos e conhecimentos, defendendo uma nova ética, que sensibiliza e conscientiza na formação da relação integrada do ser humano, da sociedade e da natureza, aspirando ao equilíbrio local e global, como forma de melhorar a qualidade de todos os níveis de vida (CARVALHO, 2001, 2008).

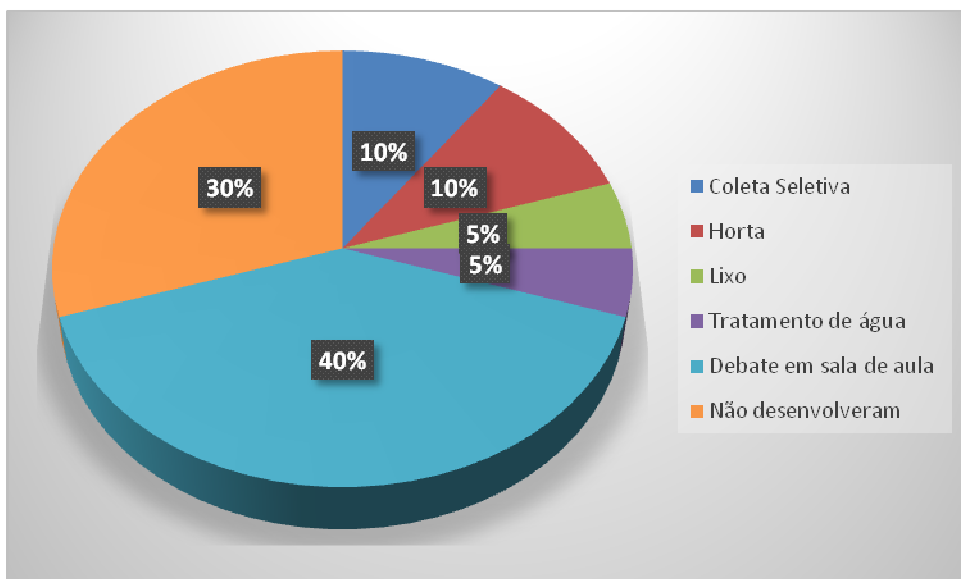
As práticas pedagógicas adotadas em sala de aula para o ensino da EA mais citadas estão realçadas no gráfico 4. Já no gráfico 5 estão destacadas as atividades de EA realizadas em sala de aula por iniciativa própria dos docentes participantes desse trabalho. Os professores de Biologia e Ciências Naturais ao serem questionados se já haviam desenvolvidos em sala de aula alguma atividade de EA, 50% responderam que sim e outros 50% responderam que não. Os professores de outras áreas do conhecimento 58% responderam que sim, enquanto que 21% responderam que não. Pela afinidade entre as questões colocadas aos professores (as) na pesquisa, sua discussão em conjunto fez-se necessário.

Gráfico 4 - Práticas Pedagógicas utilizadas para EA em sala de aula-



Fonte: Autora do trabalho

Gráfico 5- Atividade desenvolvida de EA de iniciativa própria-



Fonte: Autora do trabalho

Alguns justificaram a falta de iniciativa, alegando não terem formação acadêmica para tal atividade. A falta dessa formação acadêmica não deve ser empecilho para sua realização. Guimarães (2004) traz questionamentos pertinentes sobre posicionamentos como esses dos educadores ao elucidar pontos como: se isso se dá pela falta de formação dos educadores para EA; falta de fóruns de discussão sobre EA na sociedade, que possibilitem uma formação continuada a esses educadores; a falta de uma produção acadêmica voltada para essa

dimensão da educação. E por último a falta de materiais didáticos para o desenvolvimento dessa prática pedagógica no cotidiano escolar.

O autor lembra que “uma das propostas teóricas da educação ambiental na vertente crítica, e que se consolidou como um princípio para a EA foi à abordagem interdisciplinar, principalmente nas escolas”, até mesmo adotadas nas políticas públicas como, por exemplo, a transversalidade do tema meio ambiente nos PCNs (GUIMARÃES, 2007 p. 36).

(...) Apesar da difusão crescente da educação ambiental pelo processo educacional, essa ação educativa geralmente se apresenta fragilizada em suas práticas pedagógicas, na medida em que tais práticas não se inserem em processos que gerem transformações significativas da realidade vivenciada (GUIMARÃES, 2007 p. 36).

Guimarães alerta que uma visão fragmentária pode potencializar uma tendência ao desenvolvimento de ações isoladas, voltadas para o comportamento de cada indivíduo, descontextualizado da realidade socioambiental em que a escola está inserida e do seu próprio Projeto-Político-Pedagógico (2007 p. 37). Completa dizendo que a realização da Educação Ambiental não ocorre sozinha, mas no âmbito do ambiente escolar, com a interação de diferentes atores, conduzidas pelos educadores Guimarães (2007).

Muitas vezes, quando a EA é realizada, o foco maior da prática pedagógica pelos educadores (as) recai sobre as interações com o ambiente natural, seja na busca de sua compreensão biológica/física, seja na problematização dos impactos da ação humana na natureza (CARVALHO, 2008), a partir das representações sociais de meio ambiente. “Em ambos os casos, corre-se o risco de tomar a tradição naturalista como matriz explicativa e reduzir o meio ambiente à natureza- nesse caso, vista como o espaço do natural, em contraposição ao mundo humano” (CARVALHO, 2008 p. 80). Essa visão naturalista é um polo oposto onde as práticas de educação ambiental crítica têm solicitado novas leituras e interpretações.

Percebeu-se que o debate em sala de aula é uma prática pedagógica recorrente entre os professores para abordar a educação ambiental. Alerta-se para o fato de atividades de EA se limitarem a uma instrumentalização e sensibilização sem o devido aprofundamento crítico, a qual em vez de potencializar mudanças, somente realiza pequenas adaptações (RODRIGUES & LOUREIRO, 2014).

Observou-se a partir dessas práticas um posicionamento conservador por parte dos educadores (as). Segundo Reigota (2010), essas práticas são tidas como tradicionais de transmissão de conhecimentos, apenas variando entre as aulas expositivas, slides como outras. Viégas e Guimarães (2004), corroboram com o pensamento de Reigota e que também foi percebido nesse trabalho, onde as atividades reconhecidas como educação ambiental pelos

professores (as), focalizam o processo pedagógico na transmissão de conteúdos, o qual os autores chamam de “ecologicamente corretos”. São eles: as palestras, aulas expositivas apresentando esses conhecimentos, pesquisas, os livros didáticos com suas informações, etc.

De fato, percebemos que muitas das ações reconhecidas como educação ambiental nas escolas não passam deste patamar, centram o processo na transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos e procuram sensibilizar os alunos para essa “causa”. Poderíamos questionar que os resultados não aparecem porque o processo educativo ainda está muito teórico. Poderíamos especular que estes conhecimentos já podem até estar na consciência dos alunos, mas que eles não os colocam em ação – consciência + ação = conscientização. Diante desta percepção alguns professores e escolas avançam na proposta dos projetos de EA, com a perspectiva de que assim o aluno teria a oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos e sua “causa”. Mas na maior parte das vezes, mesmo aqueles que chegam até aqui, baseiam sua prática pedagógica numa perspectiva de educação individualista e comportamentalista. Ou seja, entendem que a educação do indivíduo (seu aluno) se dá através do ensinamento e que, ele estando sensibilizado, além de conhecedor do problema, irá mudar o seu comportamento, transformando a sua forma incorreta de agir em relação ao meio (VIÉGAS Y GUIMARÃES, 2004 p. 56).

Uma prática pedagógica considerada naturalista evidente no gráfico 4 são as trilhas ecológicas. Carvalho (2008) ressalta que as trilhas de interpretação têm sua origem na educação conservacionista, presente nos planos de manejo de parques e unidades de conservação. Porém, faz-se necessário uma ressalva, tratando de orientação pedagógica, essas trilhas têm cada vez mais, incorporado as questões ambientais, que segundo Carvalho (2008), demonstra uma abertura para a superação da ênfase exclusivamente conservacionista. E que muitas vezes, estas são incorporadas e/ou difusas nos conhecimentos da Biologia ou de Ciências para o entendimento da educação ambiental.

Não se trata aqui de negar a importância do conhecimento e das explicações biológicas na EA, mas de alertar para o risco de reduzir o ato educativo a um repasse de informações provenientes das ciências naturais, sem correlacionar esse conhecimento com a complexidade das questões sociais e ambientais que o circundam e o constituem. (...) Em suma, nesse mundo de ordem natural autônoma e da realidade puramente objetiva não há lugar para educadores e aprendizagens processuais, significativas, reflexivas, críticas. (CARVALHO, 2008 p. 81).

Para os professores de Biologia e Ciências Naturais 50% esperam que a partir de sua prática pedagógica os estudantes mudem de comportamento com relação ao meio ambiente. Outros 50% esperam que os alunos tenham responsabilidade e reflexão sobre o meio.

R 1

“Responsabilidade e reflexão sobre as questões ambientais”.

R 2

“Mudança de comportamento na vida diária”.

Os outros professores na maioria, 42,1% almejam que os estudantes tenham consciência da preservação do meio. 15,8% esperam interação com o ambiente; 10,5% anseiam que os

estudantes desenvolvam atitudes conservacionistas. E 5,2% esperam que os estudantes tenham uma formação ampla sobre o tema.

R 1

“Manter limpo o ambiente da sala de aula, ter um relacionamento de gentileza com as pessoas, preservar a natureza”.

R 2

“Consciência da ética ambiental”.

R 3

“Interação com o meio ambiente reconhecendo sua importância e a necessidade de preservar”.

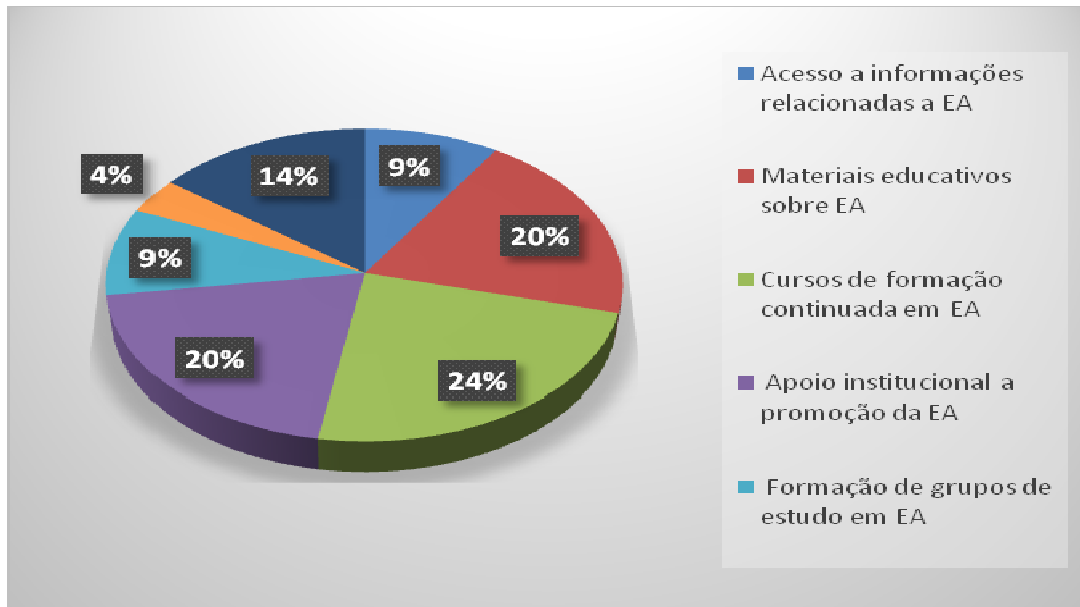
Existe uma distinção entre atitude e comportamento do indivíduo. Carvalho (2008, p.177) sugere uma diferenciação pertinente a este trabalho. “Atitudes são predisposições para que um indivíduo se comporte de tal ou qual maneira, e assim podem ser preditivas de comportamento”. Já o comportamento em si, “são ações observáveis, efetivamente realizadas, e podem estar ou não de acordo com as atitudes do sujeito”.

Percebe-se que umas das atitudes almejadas pelos docentes com suas práticas pedagógicas é a mudança de comportamento por parte dos discentes. É comum essa expectativa por parte dos professores, Carvalho (2008, p.178), elucida que existem “orientações pedagógicas que concebem a finalidade e a efetividade da educação como a mudança de comportamento, enquanto outras pensam o processo educativo nos termos da formação de atitudes, e não é diferente com a educação ambiental”.

A autora alerta que muitas vezes, os estudantes podem se comportar de acordo com o esperado pelo professor somente para agradá-lo, e obter uma gratificação afetiva de imediato. “De certa forma, isso pode influir na formação de atitudes, embora ainda não indique a presença de uma crença internalizada e consolidada” (2008, p. 179). Faz-se necessário ressaltar que o entendimento dos problemas ambientais pelos discentes se dá através das questões socioculturais, e a partir disso é que se pode esperar uma atitude de enfrentamento e tomada de decisões para mudanças efetivas de comportamento.

A perspectiva de inserir as questões ambientais no processo educativo requer que o professor oriente seu aluno a agir ativamente na sociedade e que o processo de aprendizagem não seja reduzido apenas ao aluno, mas possibilite ao professor o desenvolvimento constante de novas atitudes necessárias ao bom desempenho de sua profissão, compatíveis às frequentes mudanças socioambientais (ARAÚJO, 2004).

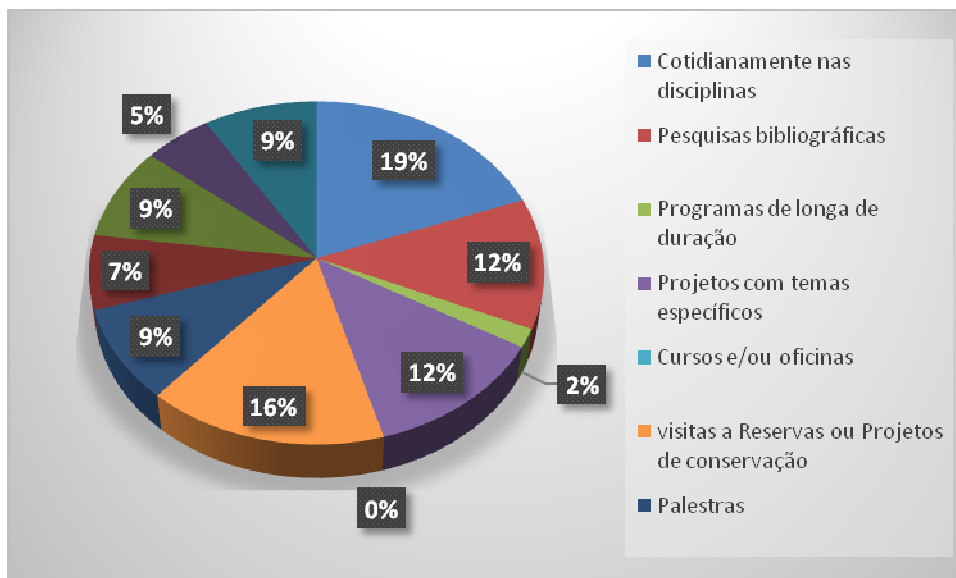
Gráfico 6- Demanda de atividades de EA que precisam de apoio institucional-



Fonte: Autora do trabalho.

Segundo os (as) educadores (as) 46 % das escolas ofertam Educação Ambiental, 54% disseram que não ofertam. As formas de implantação da educação ambiental nas escolas pesquisadas estão descritas no gráfico 7. Em seguida no gráfico 8 são mostrados os sujeitos envolvidos de alguma forma nas atividades escolar de EA.

Gráfico 7- Oferta de atividades de EA nas escolas-



Fonte: Autora do trabalho.

Mesmo as escolas ofertando atividades de EA, as mesmas muitas vezes são desenvolvidas apenas por um professor. Nesse cenário onde fica a interdisciplinaridade da educação

ambiental? A educação ambiental é principalmente ofertada nas disciplinas, em sua grande maioria, esse dado coincide com um professor sendo o sujeito permanentemente envolvido nas atividades de educação ambiental. Para Carvalho (2008, p. 128-129);

Na escola, organizada sobre a lógica dos saberes disciplinares, o resultado é que, por exemplo, o professor de Geografia não toca nos aspectos biológicos da formação de um relevo em estudo, o historiador não considera a influência dos fatores geográficos na compreensão do declínio de uma civilização, o professor de Biologia não recupera os processos históricos e sociais que interagem na formação de um ecossistema natural, e assim por diante.

O maior impasse metodológico a ser superado pela interdisciplinaridade da educação ambiental repousa no fato de que, uma prática metodológica como essa interdisciplinar tanto pode ganhar o significado de estar em todo lugar quanto, não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino (CARVALHO 2008). Parafrazeando Carvalho, não se tem um caminho delineado, a interdisciplinaridade requer a construção de mediações para a mesma.

Essa busca exige disponibilidade para construir as mediações necessárias entre o método pedagógico disciplinar, já instituído, e as ambições de mudanças. A construção de práticas inovadoras não se dá pela reprodução, mas pela criação, pela readaptação e sobretudo, no caso da interdisciplinaridade, por novas relações na organização do trabalho pedagógico (CARVALHO, 2008 p. 129).

Em análises semelhantes a essa pesquisa, com relação à oferta de EA diluída nas disciplinas, Tristão (2004) relata uma experiência numa escola em que os professores desenvolvem uma abordagem de educação ambiental em suas disciplinas e fazem reuniões frequentes para refletirem sobre suas práticas. Contudo, destaca que apesar disso o tema da educação ambiental é trabalhado de forma isolado nas disciplinas. “A produção de materiais não é elaborada conjuntamente. Essa lógica da separação, da disjunção, da racionalidade científica e instrumental não encontra eco na não-linearidade vivida nas práticas sociais cotidianas” (TRISTÃO, 2004 p. 52).

A inserção da educação ambiental, no contexto escolar em que professores engajados atuam, reveste-se de uma dificuldade de se desenvolver um trabalho mais coletivo, de uma desarticulação entre as áreas do conhecimento e, conseqüentemente, entre os professores, as professoras e a equipe pedagógica (TRISTÃO, 2004 p. 52).

Guimarães (2004 p. 27) mostra que a educação ambiental com o passar dos anos vem se disseminando no ambiente escolar brasileiro. E que já é bastante trivial iniciativas serem reconhecidas como sendo de educação ambiental:

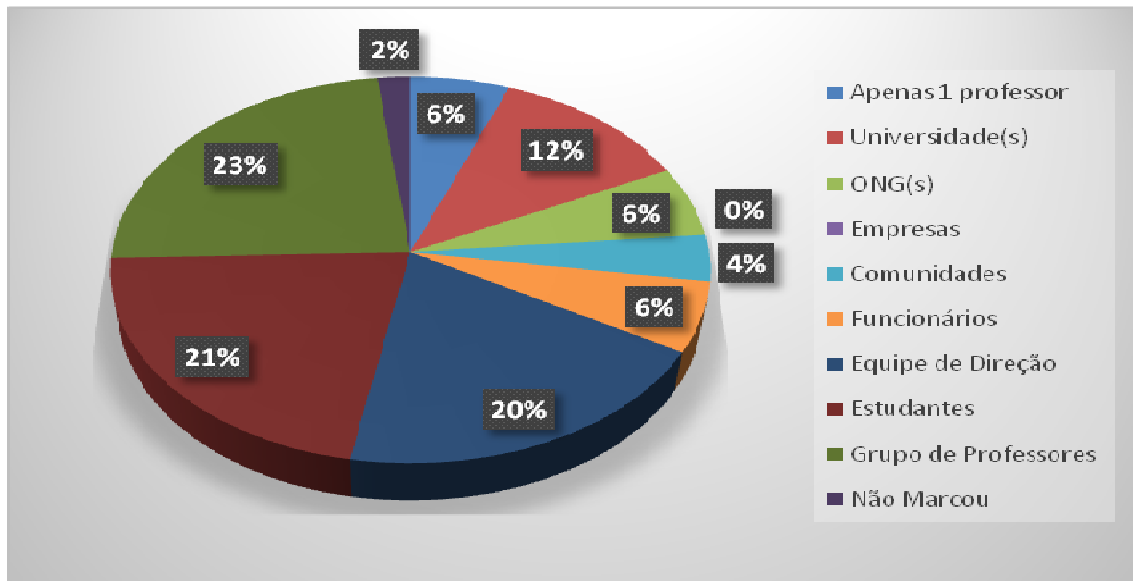
Essa crescente inserção é uma resposta às perspectivas que a sociedade projeta sobre a escola; a institucionalização da EA também reflete essa demanda da sociedade e, ao mesmo tempo, pressiona a escola a desenvolver ações que denominam de educação ambiental.

Com relação às visitas a Reservas ou Projetos de conservação foram citadas nove vezes (16%) como atividades praticadas pelas escolas. Resultados semelhantes foi observado por Tristão (2004) que registrou essa atividade de visitas a parques como trabalhos pontuais. Os quais promovem a integração de conteúdos por meio de vivências, e são realizados como tentativa de inserção da educação ambiental. Cabe destacar que, ao valorizar as práticas de interação com a natureza, transpõem-se os muros das escolas e vivenciam-se outros contextos de aprendizagem que transgridem o espaço/tempo da escola. Ou seja, criam-se estratégias de compreensão da realidade complexa, aberta à imprevisibilidade e à interdependência e racionalidade ambiental (TRISTÃO, 2004).

Quanto aos sujeitos permanentemente envolvidos nas atividades de EA destaca-se a baixa participação da comunidade externa nessas ações nas escolas pesquisadas. Somente dois docentes mencionaram participação da comunidade externas. Isso pode ser visto no gráfico 8. Esse é realmente um fato preocupante, visto que a educação ambiental promotora do diálogo entre os cidadãos para a promoção de alternativas para as questões socioambientais encontra nessa conjuntura mencionada um obstáculo a enfrentar.

Um projeto conservador de educação ambiental baseado numa visão liberal de mundo acredita que a transformação da sociedade é consequência da transformação de cada indivíduo. Dessa forma, a educação, por si só, é capaz de resolver todos os problemas da sociedade, basta ensinar o que é certo para cada um tornando-se assim uma educação teórica, transmissora de informação. Nesta concepção, as relações sociais são secundarizadas no trabalho pedagógico, enfocando o indivíduo, (...). Em uma concepção crítica de educação ambiental, acredita-se que a transformação da sociedade é causa e consequência (relação dialética) da transformação de cada indivíduo, havendo reciprocidade dos processos nos quais propicia a transformação de ambos. Nesta visão, educando e educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais; portanto, o ensino é teoria/prática, é práxis. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas sociais e ambientais, sendo estes conteúdos do trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e a atuação sobre as relações de poder que permeiam a sociedade são priorizadas, significando uma educação política (GUIMARÃES 2007, p. 16-17).

Gráfico 8- Sujeitos permanentemente envolvidos com atividades de EA nas escolas-



Fonte: Autora do trabalho

Ainda sobre esse ponto da participação da comunidade externa em conjunto com a comunidade escolar em projetos de EA as pesquisadoras Higuchi y Azevedo (2004), resguardam que essa incorporação das dimensões em um trabalho popular com comunidades pressupõe: “um processo de identificação e conquista dos atores sociais envolvidos; busca de parcerias e um programa que seja elaborado de acordo com os interesses e perspectivas da população alvo” (p. 67). Prossegue em seus argumentos que os atores sociais envolvidos e participativos no processo educativo sigam buscando a:

construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida. Aspectos estes que são intrinsecamente complementares, integrando assim educação ambiental e educação popular como consequência da busca da interação e integração dos aspectos sociais, econômicos, políticos, ecológicos e culturais de uma vida melhor e mais sadia para todos (HIGUCHI Y AZEVEDO, 2004 p. 67).

As autoras continuam suas exposições frisando que a educação ambiental precisa edificar:

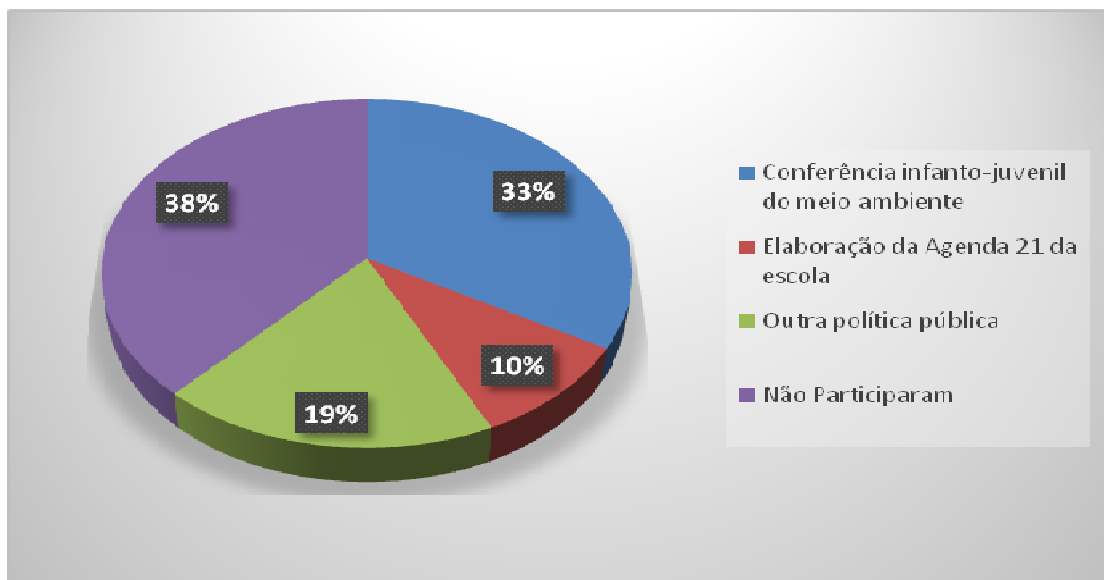
novos objetos interdisciplinares de estudo através da problematização dos paradigmas dominantes, da formação dos docentes, da incorporação do saber ambiental emergente em novos programas curriculares e nos programas com as comunidades, sejam urbanas ou rurais. Assim, EA é ideológica no sentido político, portanto, não é neutra, nem descontextualizada, nem acrítica; a abordagem deve ser a mais ampla e relacional possível, considerando as problemáticas globais, suas inter-relações; deve promover o diálogo e a cooperação entre indivíduos, instituições e culturas; deve considerar as diferenças étnicas, de gênero, de classe social e outras relações que promovam a construção de novas formas de pensar e agir dos cidadãos entre si e com a natureza (Viezzer & Ovalles, 1994 apud Higuchi & Azevedo 2004, p. 68).

Quando questionados sobre a participação das escolas em atividades de EA como projetos, programas federais voltados para a temática, 56% dos professores (as) deram

resposta positiva enquanto 44% sinalizaram negativamente (gráfico 9). Essa participação deu-se através da Conferência infanto-juvenil do meio ambiente, onde sete escolas estiveram presentes. Elaborando a Agenda 21 escolar, duas escolas construíram suas agendas. E oito escolas não participaram de nenhuma atividade de EA das que estavam disponíveis no questionário para livre escolha, como também não foram sinalizadas outras atividades pelos mesmos.

Na perspectiva interpretativa, ambiente é o lugar das inter-relações entre sociedade e natureza. Educar torna-se, nesse ponto de vista, uma aventura pela qual o sujeito e os sentidos do mundo vivido estão-se constituindo mutuamente na dialética da compreensão/interpretação (CARVALHO, 2008 p. 83).

Gráfico 9- Participação das Escolas em atividades de EA



Fonte: Autora do trabalho

A porcentagem de docentes que se consideram um (a) educador (a) ambiental e a que não se definem são, respectivamente de 62%, e 38%. Ser um educador para além de ambiental é ser um intérprete, inerentemente, mas acima de tudo por ofício, uma vez que ser educador é mediar e traduzir mundos. Estar sempre envolvido na tarefa reflexiva que resulta na provocação de outras leituras da vida, novas compreensões e versões possíveis sobre o mundo e nossa ação no mundo (CARVALHO, 2008).

A ideia de interpretação não remete à de decodificação ou de descoberta de um sentido preexistente, mas traz sempre a possibilidade de nova leitura, sem supor a revelação de somente um sentido autêntico ou de uma univocidade escondida no fenômeno interpretado. A importância do educador ambiental está no seu papel de intérprete dos nexos entre sociedade e ambiente e da educação ambiental como mediadora na construção social de novas sensibilidades e posturas éticas diante do mundo (CARVALHO, 2008).

A grande maioria dos professores (as) de Biologia e Ciências Biológicas questionados nessa pesquisa, afirmam-se ser um educador ambiental. As mais diversas razões para esse auto-reconhecimento sobressai-se nas seguintes colocações:

“Busco sensibilizar e conscientizar os estudantes na temática”;
“Desenvolvo projetos e práticas na temática sem ser na semana de meio ambiente”; *“Devo melhorar minha luta pelas questões ambientais”.*

Os (as) professores (as) de outras áreas, questionados com a mesma pergunta, a maioria se posicionaram afirmando serem educadores ambientais. As justificativas também se diferenciaram entre elas, o que se pode notar nas frases:

“Prezo por estratégias pedagógicas direcionadas a cidadania, favorecendo a ideia de co-responsabilidade, provocando o “despertar” para a sustentabilidade”

“Aproveito alguns acontecimentos cotidianos da sala de aula para gerar uma discussão a cerca da importância de preservar o meio ambiente e suas matérias primas”

“Trabalho com temáticas sobre o meio ambiente”

“Conscientizo os estudantes sobre o papel do ser humano no ambiente, necessidade de cuidá-lo para garantir qualidade de vida, preocupação com o lixo, necessidade de manter o verde ao nosso redor, etc”

Os saberes dos professores (as) não podem ser desconsiderados, pois são parte de sua formação como pessoa humana. Sendo assim, seus saberes ambientais podem ser expressos nas salas de aula. Pois os mesmos são parte de uma realidade social construída, materializada através de uma formação, que tanto podem ser de programas acadêmicos, de seu cotidiano com outros saberes.

A existência de professores atuando na sala de aula traz a necessidade de atualização e formação continuadas, que possam embasá-los na tomada de decisão, diante dos limites e possibilidades que se descortinam no dia-a-dia da sala de aula, enfrentado o inédito-viável no processo de educar. Tanto professores jovens, como os mais experientes, são desafiados a um fazer pessoal e docente que possibilite uma educação que irrigue um saber decodificador do mundo (BARBOSA, 2012 p. 55).

Um dos grandes desafios do professor-educador no amplo âmbito do processo educativo (sala de aula, procedimento ensino-aprendizagem, etc), consiste em enfrentar a heterogeneidade, diversidade dos estudantes no espaço escolar, suas diferentes idades, níveis de aprendizagem. Essa heterogeneidade de saberes não podem ser barreiras de obstáculos para

os (as) docentes em suas práticas pedagógicas. Paulo Freire expressa o desejo de não separar o ensino da educação. Para ele são condições indissociáveis. No ato de ensinar, intrinsecamente ocorre a ação educadora. Na sala de aula tem que existir o diálogo entre os saberes presentes nesses espaços da educação. O educador (a) para ensinar precisa saber o que ensina (FREIRE & SHOR, 2011), e precisa ouvir o que seus estudantes sabem e tem a dizer.

Porém para além de conteúdos na área ambiental, o professor educador ambiental precisa transpor a velha ideia de sensibilização e conscientização da importância de preservação do meio ambiente. A preservação ambiental precisa está conjugada ao senso crítico dos fatores causadores da crise ambiental.

Ao questionarem-se os (as) docentes sobre os desafios que a educação ambiental enfrenta na atualidade, algumas dificuldades são apontadas em diferentes níveis: escolar, municipal, regional e mundial. Os professores responderam que os maiores desafios da EA nas escolas configuram-se em:

Dificuldades de recursos didáticos

Investimentos financeiros

Projetos específicos

Preservação do espaço escolar

Produção de lixo

Desperdício de água

Comprometimento e conscientização dos estudantes em por em prática cotidianamente o que foi aprendido no espaço escolar sobre a temática.

Falta de conhecimento na área por parte dos (as) professores.

Os desafios municipais são considerados no âmbito da gestão pública; problemas com o lixo; políticas públicas específicas; preservação das matas e reflorestamento; programas de conscientização; formação continuada para os docentes; apoio da comunidade externa; investimento financeiro, reflorestamento; conscientização da população.

Quanto aos desafios no nível regional: além de alguns já citados, como problemas com o lixo, desmatamento, desperdício de água, foram acrescentados problemas com os agrotóxicos; destruição das nascentes; ampliação e divulgação dos projetos existentes para a temática.

Na questão mundial destacaram-se os desafios de interesses econômicos; poluição; entraves provocados pelas grandes nações poluidoras; crescimento populacional sem controle; negligência governamental em relação ao crescimento econômico com as questões

ambientais; extinção de espécies, humanização do tema; diminuição de indústrias, escassez d'água; uso indiscriminado das tecnologias; e incentivos às alternativas de energias limpas.

E para além, abrangendo todos os âmbitos, faz-se necessário a formação de estudantes críticos que ao mesmo tempo estejam inseridos na sociedade, se sintam pertencentes a ela. Reafirmando o pensamento de Albuquerque et al (2015), os estudantes carecem estar envolvidos em projetos coletivos e que discutam e pesquisem sobre as questões ambientais relacionadas com sua realidade imediata, como o entorno da escola, para que adquira a competência de transpor esse estudo e reflexão para as demais situações locais e globais.

Para tanto, algumas categorias conceituais são fundamentais às experiências pedagógicas em Educação Ambiental, como o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Essas categorias denotam a percepção do ser humano como uma unidade em relação ao conjunto socioambiental, com relações tecidas de forma interdependente entre as fronteiras físicas, políticas, culturais ou econômicas que definem o contexto (ALBUQUERQUE AT AL, 2015 p. 7).

Muitos professores atribuíram à esfera pública (Estado e Governos) a responsabilidade de enfrentamento aos problemas ambientais, como já citados anteriormente como desafios ambientais. Porém, é necessário o estímulo, iniciativas para uma maior participação política, social nas questões ambientais. E aqui nesse estudo, se compreende a participação política, como atuação nas tomadas de decisões para o bem comum de todos. Barbosa (2012) chamou a atenção nesse ponto de participação política da categoria de docentes em seus estudos, no qual avaliou que os (as) professores (as) se ausentam desses espaços de decisão.

O trânsito em lugares culturais diversos é importante no crescer profissional. Participação em congressos, fóruns, seminários, sindicatos, partido político, associações, cooperativas são espaços de trocas e produção de conhecimento. São poucos os professores que participam no cotidiano desses cenários educativos. Alguns professores rejeitam inclusive a associação nos sindicatos que representam à categoria. Parcela desconsidera e/ou não reconhece a importância deles como um dos espaços de luta e defesa dos direitos do trabalho. Percebe-se aqui uma contradição: se espera do professor um trabalho docente que desperte o senso crítico e eduque para a cidadania participativa atuante e transformadora da sociedade, mas muitas práticas docentes e discentes são restritas à sala de aula, não combinando seus discursos com suas vidas concretas (BARBOSA, 2012 p. 87).

Ressalta-se que no presente estudo os (as) docentes não foram questionados (as) quando suas participações em espaços políticos específicos de decisões, como por exemplo, os sindicatos. Entretanto, a participação desses sujeitos em espaços políticos de discussão e decisão de forma ampla, deve ser incentivada.

Para Reigota (2010), o maior desafio da educação ambiental consiste em sair da ingenuidade e do conservadorismo político e biológico a que se ver confinada e propor alternativas sociais, considerando para isso, a complexidade das relações humanas e ambientais.

Conjectura-se que uns dos grandes desafios do professor-educador é prosseguir com uma formação continuada. Isso também recai sobre o educador ambiental. A formação continuada facilita aos docentes, não somente acesso às informações atualizadas, como também um conhecimento específico para um diálogo com os discentes. Muitos são os desafios para a concretude dessa ação, dentre eles a falta de tempo por excesso da carga horária de trabalho e o estímulo salarial para continuar os estudos. Alguns (as) docentes relacionam o não aumento de salário com a aquisição de títulos (mestrados e doutorados).

É importante ter presente que formação acadêmica- instrução de conteúdo- formação continuada- planejamento didático-pedagógico exigem empenho e cuidados, em sua cadeia relacional, a fim de garantir um trabalho docente realmente de qualidade (BARBOSA, 2012 p. 88).

Portanto, a formação continuada do (a) docente consiste de extrema importância, para que o mesmo não fique estagnado em seu saber desatualizado, descontextualizado com a geração presente em sala de aula.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

Conclui-se que o ser Educador Ambiental é um sujeito consciente de seu papel crítico cidadão. E que o mesmo deve ocupar os lugares no ensino formal escolar e assim, facilitar a promoção da Educação Ambiental em conjunto com todos os sujeitos sociais envolvidos na busca de superação dessa sociedade de risco.

Pode-se concluir também que os poucos anos de desenvolvimento de EA nas escolas refleti na falta de profissionais com formação em EA para atuar na educação básica. Em complemento a essa questão, percebi-se uma necessidade da formação continuada dos professores educadores nessa temática. O professor educador qualificado tem mais segurança no desenvolvimento das atividades e possui instrumentos metodológicos para o desenvolvimento da EA no espaço escolar.

Portanto, vale salientar que as pesquisas iniciadas nesse trabalho não estão finalizadas. Visto que, existem várias questões ainda por responder, entre elas: com as implantações das Leis Ambientais, como a Política Nacional de Educação Ambiental, entre outras, qual a influência dessas políticas no cotidiano da escola? Por que elas não asseguram que as escolas implantem e aprofundem os estudos de EA? Como a EA está inserida nas Universidades para que as mesmas possam colaborar na Educação Básica?

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, N. 5, Paraná, Editora UFPR, 2002.

_____, **Vulnerabilidade ambiental, processos e relações**. Comunicação ao II Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais, FIBGE, Rio de Janeiro, 2006.

_____, **Ambientalização das lutas sociais - o caso do movimento por justiça ambiental**. V. 24, N.68. **Estudos Avançados**. São Paulo, 2010.

ALBUQUERQUE, de C.; VICENTINI, J. de O.; PIPITONE, M. A. P. O Júri simulado como Prática para a Educação Ambiental Crítica. **Revista Brasileira de Estudo Pedagógico**. V. 96, N. 242. Brasília, 2015.

ALMEIDA, J. A Problemática do Desenvolvimento Sustentável. **Palestra no Seminário Nacional sobre Desenvolvimento Sustentável**. Programa de Pós-Graduação- Mestrado em Desenvolvimento Regional. Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 1996.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, da M. H. G. G. D. Análise Qualitativa de Dados de Entrevista: Uma proposta. **Paidéia**, V.2. Ribeirão Preto, FFCLRP- USP, 1992.

AMBROSETTI, N. B. O “EU” e o “NÓS”: Trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula**. Org. Marli André, 10º Ed. Campinas, São Paulo. Papiros, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 18º ed. Campinas, São Paulo. Papiros, 2013.

ARAÚJO, M. I. de O. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. N. 0, Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

BARBIERI, J. C.; SILVA, D. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. ed. Especial. V.12, N.3. São Paulo, SP. **Revista Administração Mackenzie**. 2011.

BARBOSA, M. S. S. **Limites e Possibilidades Inéditos- Viáveis do Ser Professor-Educador na Prática do Educar**. Tese- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

BARCHI, R. Uma educação ambiental libertária. **Revista eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. V. 22, Universidade Federal do Rio Grande, RS-FURG. 2009.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. 70° ed. Lisboa, 2009.

BRASIL, PNEA- **Política Nacional de Educação Ambiental**. LEI N° 9.795, de 27 de abril de 1999. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf> acesso em 03 out. 2014.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2008. (Série Desafios da Educação Ambiental).

_____. MEC. Resolução N. 2, de 15 de junho de 2012, Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf> acesso em 03 out. 2014.

_____. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução n° 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 7-71. Disponível em <<http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 30 abril de 2015.

CARVALHO, I. C. de M. Invenção e auto-invenção na construção psicossocial da identidade: A experiência constitutiva do/a educador/a ambiental. In: Guimarães, Auro (org). **Caminhos da educação ambiental**. Campinas, Papirus, 2006.

_____. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4 ed. São Paulo, Cortez. 2008.

CARVALHO, V, de D.; BORGES, L. de O.; RÊGO, D. P. Interacionismo Simbólico: Origens, Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social. **Psicologia Ciência e Profissão**, N. 30, V. 1. 2010.

CASTAÑÓN, G. A. Construtivismo e Ciências Humanas. **Ciências & Cognição**. V. 05, 2005.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988. <<http://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues>>. Acesso em 29 out. 2014.

CUBA, M. A. Educação Ambiental nas Escolas. **ECCOM**, V. 1, N. 2, 2010.

DIAS, F. A evolução histórica da questão ambiental. In: **Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade**. 1º Ed. São Paulo, Atlas. 2008.

DUVOISIN, I. A. A necessidade de uma visão sistêmica para a educação ambiental: conflitos entre o velho e o novo paradigmas. In: **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Org. por Aloísio Ruscheinsky. Porto Alegre, Artmed. 2007.

FAVARETO, A. da S. **Paradigmas do desenvolvimento rural em questão: do agrário ao territorial**. Tese (Doutorado). São Paulo, FEA/USP/Procam. 2006.

FERNANDES, R. S. et al. **Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental**. 2006. Disponível em: <http://www.redeceas.esalq.usp.br/noticias/Percepcao_Ambiental.pdf>. Acesso em 25 jan. 2014.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1967.

_____ **Pedagogia do oprimido**. 18º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1988.

_____ **Pedagogia da autonomia**. 2º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1997.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia o cotidiano do professor**. 13º ed. São Paulo, Paz e Terra. 2011.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversa sobre educação e mudança social**. 6º ed. Petrópolis, RJ, Vozes. 2011.

FREITAS, L. B. de L. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Educar**; N 19, Curitiba, Editora da UFPR. 2002.

FREITAS, L. C. **Críticas da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. São Paulo, Papirus. 2003.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. 1º ed. Rio Grande do Sul, Editora UFRGS. 2009. EAD- Série Educação a Distância.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. V. 35, N.3. São Paulo, 1995.

GODOY, A. S. Refletindo sobre Critérios de Qualidade da Pesquisa Qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**. V. 3; N. 2. Pernambuco, UFPE. 2005.

GUERRA, A. F. S. GUIMARÃES, M. Educação Ambiental no Contexto Escolar: Questões levantadas no GDP. **Pesquisa em Educação Ambiental**. V. 2, N. 1. 2007.

GUIMARÃES M. **A formação de educadores ambientais**. 3º Ed. Campinas, São Paulo. Papirus. 2007. Coleção Papirus Educação.

_____, **Educação Ambiental. No consenso um embate?** 5ºed. Campinas, São Paulo. Papirus. 2004. Coleção Papirus Educação.

HIGUCHI M. I. G.; AZEVEDO, G. C. de. Educação como processo na construção da cidadania ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. N. 0, Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, N. 118, 2003.

JACOBI, P. R.; TRISTÃO. M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cad. Cedes**, V. 29, N. 77, Campinas. 2009.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. de M. Reflexões Críticas sobre as Estratégias Instrucionais Construtivistas na Educação Científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. V. 24, N°4. São Paulo. 2002.

LAYRARGUES, P. P. Do Ecodesenvolvimento ao Desenvolvimento Sustentável: Evolução de um Conceito? **Revista Proposta**, V. 25; N. 71. 1997.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. **Mapeando as Macro-Tendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Contemporânea no Brasil**. VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”. A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. Ribeirão Preto- SP. 2011.

LIBANEO, J. C. Tendencias Pedagógicas en la Práctica Escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo. Nº 6, Año 3, 1982. Traducción: Hebe San Martín de Duprat.

LIBANEO, José Carlos. Democratização da escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LIMA, G. F. da C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, V.35, N.1, São Paulo, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, Participar e Transformar em Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. N. 0, Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

_____, C. F. B.; AMORIM, É. P.; AZEVEDO, L.; COSSÍO, M. B. Conteúdos, Gestão e Percepção da Educação Ambiental nas Escolas. IN: **O que fazem as Escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Coleção Educação para todos. Nº6. Org.: Rachel Trajber, Patrícia Ramos Mendonça. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. Cortez; São Paulo. 1994.

NETA, M. R. de O.; ROCHA, T. L. **Educação Ambiental: A Formação de uma Moral Ecológica**. In: www.conteudojuridico.com.br. 2011. Acessado em 26/04/2015.

NEVES, F. M.; et al. A Modernização da Agricultura e os Eixos Temáticos. IN: **A Modernização da Agricultura**. Org. Jalcione Almeida. Porto Alegre. Editora da FURGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

OLIVEIRA, G. B. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista da FAE**, V.5, N.2, Curitiba, 2002.

OLIVEIRA, L. D. A construção do “desenvolvimento sustentável” sob a égide do neoliberalismo: um estudo sobre a economia política da “crise ambiental”. COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, São Paulo. UNICAMP, 2007.

PETERSEN, Paulo. **Gestão do Conhecimento Agroecológico**: subsídio para o Seminário Interno. Out. de 1998. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. 20° ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes. 2009.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 2° ed. São Paulo. Brasiliense. 2009.

_____ **Meio Ambiente e Representação Social**. 8° ed. São Paulo. Cortez. 2010. Coleção questões da nossa época.

RODRIGUES, J. N.; LOUREIRO, C. F. B. Ideologia e consenso na formação de educadores: a educação ambiental em foco. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, N. 1, V. 31, Rio Grande, RS. 2014.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 25° ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes. 2011.

SAITO, C. H. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: Desafios Contemporâneos. In: **Educação Ambiental**: abordagens múltiplas. Org. por Aloísio Ruscheinsky. Porto Alegre, Artmed. 2007.

SANTOS, V. M. K. A configuração das tendências educacionais e pedagógicas e da inclusão da educação ambiental: reflexões iniciais. **Revista eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. V. 18, Universidade Federal do Rio Grande, RS- FURG. 2007.

SANTOS, M.; A redescoberta da Natureza. In: **Estudos avançados**, 2007.

SANTOS, C. E. F; PALUDO; C. OLIVEIRA, R. B. C. Concepção de Educação do Campo. In: **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo**. UFBA, 2010.

SATO, M. Debatendo os desafios da educação ambiental". In: **I Congresso de Educação Ambiental Pró Mar de Dentro**. Mestrado em Educação Ambiental, FURG & Pró Mar de Dentro, Rio Grande. 2011.

SAUVÉ, L. Uma Cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: **Educação Ambiental, Pesquisa e Desafio**. Org. por Michèle Sato, Isabel carvalho. Porto Alegre, Artmed. 2008.

SPAZZIANI, M. de L. A formação de educadores ambientais para sociedades sustentáveis: memórias do processo de elaboração do projeto-piloto de um curso de especialização. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. N. 0, Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

TAMAIÓ; I. A Política Pública de Educação Ambiental. IN: **Educação Ambiental no Brasil**. Salto para o Futuro; Ano XVIII boletim 01, 2008.

TRISTÃO, M. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. N. 0, Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

_____ Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, V. 31, N. 2. São Paulo. 2005.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projetos Políticos- Pedagógicos: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, V. 23, N. 61. Campinas. 2003.

VIÉGAS, A; GUIMARÃES, M. Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor? In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia CCA 334 CCA 334 Trabalho de Conclusão de Curso I

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Dados Gerais:

Área que leciona _____

Formação.

a. () Ensino Fundamental b. () Ensino Médio c. () Técnico em:

d. () Superior em:

e. () Outros

f. () Pós-Graduação. Especifique todas:

Há quanto tempo atua na educação?

- a. () até 2 anos
b. () mais de 2 anos - 5 anos
c. () mais de 5 anos - 10 anos
d. () mais de 10 anos

Você possui alguma formação em educação ambiental? Em caso afirmativo,

- Informe a carga horária: _____

- Instituição: _____

O que você compreende por educação Ambiental?

Quais são as Práticas Pedagógicas (metodologia de ensino) que você adota em sala de aula para a Educação Ambiental?

() Aula de Campo () Debate em sala de aula sobre algum tema ambiental

() Trilha Ecológica () Outros

Especificar _____

Quais atitudes você espera que o estudante apresente a partir de sua prática pedagógica em sala de aula?

Qual é o objetivo central da Educação ambiental, na sua concepção?

Você já desenvolveu alguma atividade de educação ambiental de iniciativa pessoal em sala de aula? Cite.

Você se considera um(a) Educador(a) ambiental? () sim () não Explique.

Na sua área de atuação, qual a demanda de Educação Ambiental que em sua opinião necessita de apoio institucional prioritariamente (marque quantas achar necessário).

- a. () Acesso a informações relacionadas a EA
- b. () Materiais educativos sobre EA
- c. () Cursos de formação continuada em EA
- d. () Apoio institucional a promoção da EA
- e. () Formação de grupos de estudo em EA
- f. () Acesso às novas tecnologias da comunicação (Internet)
- g. () Financiamento de projetos de EA
- h. () Outros - Especificar: _____

A escola ou local em que atua oferece Educação ambiental? () Sim

() Não. Em caso afirmativo: - isso se dá por meio de?

a. () Cotidianamente nas	g. () visitas a Reservas ou Projetos de
---------------------------	--

disciplinas	conservação
b. () Pesquisas bibliográficas	h. () Palestras
c. () Programas de longa duração	i. () Eventos (encontros, seminários e congressos)
d. () Projetos com temas específicos	j. () Produção de material educativo
e. () Cursos e/ou oficinas	l. () Atividades artístico-cultural

Sua escola já participou de algumas das atividades a seguir:

- a. () Conferência infanto-juvenil do meio ambiente
b. () Elaboração da Agenda 21 da escola
c. () Outra política pública (municipal, estadual ou federal).
d. Especificar _____

Quem são os sujeitos permanentemente envolvidos nas atividades/projetos de Educação ambiental da sua escola?

- () apenas 1 professor () Universidade(s) () ONG(s) () Empresa(s) () Comunidade () funcionários () Equipe de direção () Estudantes () grupo de professores () outros: _____

Cite um problema que você considera o maior desafio para a educação ambiental na atualidade, dentro das seguintes escalas:

ESCALA DO PROBLEMA	DESCRIÇÃO DO PROBLEMA
Na escola	
Local (seu município)	
Regional (estado ou sua região)	
Global (mundial)	

Obrigada pela participação!